

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 35

Badania glottodydaktyczne w praktyce

pod redakcją

Katarzyny Karpińskiej-Szaj

Publikacja dofinansowana przez
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
i Uniwersytet Śląski

Poznań 2010

Redaktor tomu tematycznego:

Katarzyna Karpińska-Szaj

Recenzent tomu tematycznego:

Jolanta Zając

Redakcja

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Piotr Bajak (redakcja techniczna)

Joanna Dudek (projekt okładki)

Rada redakcyjna:

Anna Cieślicka, Aleksandra Jankowska, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak, Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka

ISSN: 1429-2173

INFORMACJE DLA AUTORÓW:

W czasopiśmie publikujemy teksty referatów wygłoszonych na konferencjach PTN, artykuły nadesłane na adres redakcji oraz sprawozdania, protokoły i komunikaty dotyczące działalności Towarzystwa. Warunkiem publikacji jest uzyskanie pozytywnej recenzji oraz dostosowanie tekstów do wymogów merytorycznych (dobór tematyki, sposób prowadzenia wywodu i prezentacja danych empirycznych), technicznych (odpowiednia organizacja tekstu) i formalnych (dostarczenie tekstów do redakcji w wersji elektronicznej i papierowej wraz z odpowiednimi danymi). Szczegółowe zalecenia dla autorów znajdują na stronie internetowej <http://www.poltowneo.org/>, zakładka *Neofilolog*.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)
Instytut Filologii Germańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
s.chudak@amu.edu.pl

Druk: Studio NOA, <http://www.studio-noa.pl>

SPIS TREŚCI

SŁOWO WSTĘPNE: Katarzyna Karpińska-Szaj	5
--	---

I. PLANOWANIE BADAŃ

1. Mirosław Pawlak – <i>Problemy pomiaru wiedzy językowej</i>	9
2. Joanna Sobańska-Jędrzych – <i>Narzędzia identyfikacji zdolności do nauki języków obcych, ich analiza i możliwości zastosowania w glottodydaktyce</i>	23
3. Andrzej Kaczmarek – <i>Zagadnienia metodologiczne w badaniach w klasach dwujęzycznych</i>	33
4. Monika Kusiak – <i>Interdyscyplinarność w badaniach procesu rozumienia tekstu</i>	43
5. Agnieszka Kulczyńska – <i>Modelowanie procesu czytania na potrzeby glottodydaktyki</i>	53
6. Bernadeta Wojciechowska – <i>Wielojęzyczność w polskim kontekście edukacyjnym</i>	63
7. Regina Strzemeska – <i>Dziecko w Wieży Babel czyli przygotowanie do wielojęzyczności na etapie wczesnoszkolnym</i>	75
8. Małgorzata Bielicka – <i>Aktywacja pamięci autobiograficznej jako jeden z czynników wspierających afektywne uczenie się na lekcji języka obcego</i>	85
9. Monika Janicka – <i>Sukces w uczeniu się i jego społeczne uwarunkowania</i>	95
10. Dorota Karczewska – <i>Zmienne oblicza innowacyjności zastosowań ICT w dydaktyce językowej</i>	105
11. Małgorzata Kubica – <i>Nauczanie i rozwijanie sprawności komunikacyjnych w obcojęzycznym dyskursie specjalistycznym. Potrzeby, wyzwania, innowacje</i>	117

II. PRZEGLĄD BADAŃ

1. Ewa Andrzejewska – <i>Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – polskie prace empiryczne w świetle aktualnych dyskusji o badaniach przyswajania języka obcego przez dzieci</i>	131
2. Ewa Wieszczechyńska – <i>Problematyka sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej w świetle współczesnych niemieckojęzycznych badań empirycznych</i>	143
3. Małgorzata Burzyńska – <i>Lekcja języka obcego z uczniem niepełnosprawnym miejscem badań metodą indywidualnych przypadków</i>	153
4. Aleksandra Więckowska – <i>Strategie chroniące ego – analiza</i>	163

<i>motywacyjna na przykładzie self-handicapping i defensive pessimism</i>	
5. Agnieszka Kubiczek – <i>Zarządzanie uwagą na lekcji języka obcego w fazie percepcji i przetwarzania struktur językowych</i>	173
6. Marzanna Karolczuk – <i>O wybranych aspektach determinujących nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego (drugiego obcego) – wnioski z badań</i>	185
7. Artur Dariusz Kubacki – <i>Rola ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego</i>	195
8. Agnieszka Król-Markefka – <i>„A” i „the” dla uczniów z wyobraźnią – efekty zastosowania gramatyki kognitywnej w szkole</i>	207
9. Mariusz Kruk – <i>Wykorzystanie Internetu w rozwijaniu autonomii ucznia – wyniki badania ankietowego</i>	221

III. PRZYKŁADY ROZWIĄZAŃ PRAKTYCZNYCH

1. Anna Niżegorodcew – <i>Europejskie nauczycielskie studia magisterskie (EMETT) – moduły interkulturowe</i>	235
2. Elżbieta Gajewska, Magdalena Sowa – <i>Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych</i>	243
3. Wiesława Jarosz – <i>Nauczanie cudzoziemców polskiego języka specjalistycznego (ze szczególnym uwzględnieniem języka ekonomicznego i języka biznesu)</i>	255
4. Barbara Morcinek – <i>Bodźce ikoniczne w zintegrowanym nauczaniu mówienia i pisanie</i>	263

SŁOWO WSTĘPNE

Przekazujemy Państwu czwarty już tom *Neofilologa* poświęcony metodologii badawczej w glottodydaktyce. Pierwszy z nich, *Metody badań w językoznawstwie stosowanym* pod redakcją Mirosława Pawlaka (*Neofilolog* nr 32) oscyluje wokół dwóch zagadnień: *Obszary poznania: stan badań i podejścia metodologiczne* oraz *Metody i narzędzia badawcze: przykłady zastosowań i ograniczenia*. Dwa kolejne tomy pod redakcją Haliny Widły: *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce* (*Neofilolog* nr 33) i *Glottodydaktyka jako nauka* (*Neofilolog* nr 34) są kontynuacją i rozwinięciem problematyki podjętej w numerze 32.

Tom 35 nosi tytuł *Badania glottodydaktyczne w praktyce* i został podzielony na trzy części: *Planowanie badań, Przegląd badań i Przykłady rozwiązań praktycznych*. Pierwsza część skupia artykuły poddające analizie problemy związane z heterogeniczną naturą badań glottodydaktycznych. W drugiej części znajdują się teksty podsumowujące stan badań oraz przedstawiające badania własne. Trzecia część zawiera przykłady praktycznych rozwiązań dydaktycznych.

Część pierwszą otwiera artykuł Mirosława Pawlaka na temat problemów pomiaru wiedzy językowej. W tę tematykę wpisuje się też artykuł Joanny Sobańskiej-Jędrych, w którym poddano analizie możliwości zastosowania w praktyce narzędzi identyfikacji zdolności językowych. W kolejnym artykule, Andrzej Kaczmarek porusza zagadnienia metodologiczne badań w edukacji dwujęzycznej. Problemy związane z interdyscyplinarnością badań w procesie rozumienia tekstu oraz z modelowaniem procesu czytania podjęte są w tekstach Moniki Kusiak i Agnieszki Kulczyńskiej. Kolejnym zagadnieniem związanym ze specyfiką obszaru badawczego w nauczaniu/uczeniu się języków obcych jest wielojęzyczność, którą sytuuje w polskim kontekście edukacyjnym Bernadeta Wojciechowska, a Regina Strzemeska podejmuje problem przygotowania do wielojęzyczności na etapie wczesnoszkolnym. Kolejne artykuły dyskutują czynniki personalne (afektywne) i społeczne w przyswajaniu języka obcego: Małgorzata Bielicka omawia zagadnienie pamięci autobiograficznej i co się z tym łączy, wagę emocji w działaniach komunikacyjnych, a Monika Janicka upatruje przyczyn sukcesu w promowaniu kreatywności, indywidualizacji i autonomii ucznia. Znaczenie technologii informacji i komunikacji w dydaktyce językowej uwypuklone jest w artykule Doroty Karczewskiej. Pierwszą część numeru zamyka tekst Małgorzaty Kubicy, w którym autorka stara się określić potrzeby i wyzwania związane z nauczaniem sprawności komunikacyjnych w dyskursie specjalistycznym.

Druga część 35. numeru *Neofilologa* zawiera artykuły prezentujące stan badań i możliwości zastosowania odpowiedniej metodologii badawczej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych (Ewa Andrzejewska i Ewa Wieszczyńska), w nauczaniu języka obcego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Małgorzata Burzyńska), w badaniach na temat indywidualnych czynników w uczeniu się języka obcego (Aleksandra Więckowska, Agnieszka Kubiczek i Marzena Karolczuk). W kolejnych artykułach tej części znajdują się podsumo-

wania badań własnych związanych z użyciem ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcji języka obcego (Artur Dariusz Kubacki), zastosowaniem gramatyki kognitywnej (Agnieszka Król-Markefka) i wykorzystaniem Internetu w rozwijaniu autonomii ucznia (Mariusz Kruk).

Na trzecią część tomu składają się artykuły prezentujące przykłady zastosowania rezultatów badań i pomysłów dydaktycznych w praktyce. Część tę otwiera artykuł Anny Niżegorodcew, która dzieli się doświadczeniem przy opracowaniu modułów interkulturowych do programu europejskich studiów nauczycielskich II. stopnia. Elżbieta Gajewska i Magdalena Sowa analizują sposób konstruowania programu nauczania języka specjalistycznego. Próby oceny materiałów i technik nauczania języka polskiego specjalistycznego dla cudzoziemców podejmuje się Wiesława Jarosz. Barbara Morcinek prezentuje natomiast sposoby wykorzystania bodźców ikonicznych w zintegrowanym nauczaniu mówienia i pisania.

Pragnę bardzo serdecznie podziękować prof. Jolancie Zajac za sporządzenie recenzji tekstów zaproponowanych do numeru *Badania glottodydaktyczne w praktyce* oraz prof. Krystynie Drożdżal-Szelest i prof. Mirosławowi Pawlakowi za weryfikację streszczeń w języku angielskim.

Katarzyna Karpińska-Szaj

Część I

PLANOWANIE BADAŃ

Mirosław Pawlak

Zakład Filologii Angielskiej

UAM Kalisz

PROBLEMY POMIARU WIEDZY JĘZYKOWEJ

Issues in measuring foreign language knowledge

A key issue in research projects exploring the effectiveness of foreign language learning and teaching is precise measurement of learners' knowledge of the targeted structure before and after the pedagogic intervention with an eye to determining the value of specific instructional options. Such measurement, however, poses a considerable challenge because traditional tests focusing on grammar or lexis only provide information about explicit, declarative knowledge, which is conscious and can primarily be applied in situations in which learners have sufficient time to plan their responses. For this reason, it is also necessary to measure implicit, procedural knowledge which is subconscious and automatic, thus enabling successful participation in spontaneous communication where limited attentional resources have to be employed in understanding and conveying messages in real time. The aim of this paper is to characterize the two types of linguistic knowledge, present the tools that can be employed in their measurement, and demonstrate how instruments of this kind can be successfully utilized in empirical investigations aiming to verify the effectiveness of techniques and procedures in teaching grammar.

1. Wprowadzenie

Jedną z najistotniejszych kwestii w badaniach nad skutecznością uczenia się i nauczania języka obcego jest precyzyjne określenie zmian wiedzy językowej w pewnych odstępach czasu, co umożliwia ocenę skuteczności różnego rodzaju działań dydaktycznych. Zadanie to nastrocza jednak zwykle poważnych trudności, przede wszystkim dlatego, że tradycyjne testy gramatyczne czy też leksykalne dostarczają nam głównie informacji na temat tzw. *wiedzy eksplicytnej*, bądź też *deklaratywnej*, która jest świadoma i może być zastosowana wtedy, gdy uczący się

mają wystarczająco dużo czasu do namysłu i mogą zastosować znane im reguły. Dlatego też konieczny jest również pomiar tzw. *wiedzy implicytnej*, lub *proceduralnej*, która jest nieświadoma i na tyle zautomatyzowana, aby umożliwić spontaniczną komunikację w sytuacji, kiedy ograniczone zasoby uwagi muszą być w pierwszym rzędzie skoncentrowane na rozumieniu i przekazywaniu zamierzonych znaczeń. Nie jest to jednak proste zadanie, jako że trudno jest zaplanować aktywności, które prowadziłyby do spontanicznego wykorzystania określonych form języka, nie mniej złożona jest analiza i interpretacja zebranych danych, nie mówiąc już o tym, że płynne użycie danej struktury w komunikacji wcale nie musi być dowodem przyswojenia wiedzy implicytnej, ponieważ uczeń może równie dobrze odwołać się do wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytnej bądź też użyć opanowanej pamięciowo frazy, której taka czy inna forma jest integralną częścią (por. Pawlak, 2009).

Ze względu na wagę zarysowanej powyżej tematyki zarówno dla teoretyków i badaczy, jak i dla nauczycieli, niniejszy artykuł ma na celu zilustrowanie możliwości przezwyciężenia takich trudności. W pierwszej jego części przedstawione zostanie uzasadnienie podejmowania wysiłków zmierzających do określania charakteru i zoperacjonalizowania wiedzy językowej, omówione zostanie rozróżnienie pomiędzy wiedzą implicytną a eksplicytną, a także możliwe relacje między nimi. Część druga poświęcona będzie zagadnieniom związanym z pomiarem tych dwóch rodzajów reprezentacji, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystywanych w tym celu narzędzi oraz przykładów ich skutecznego zastosowania w badaniach empirycznych. Na zakończenie zaprezentowane zostaną zalecenia dotyczące pomiaru wiedzy językowej w projektach badawczych weryfikujących efektywność nauczania form językowych.

2. Znaczenie i charakter wiedzy językowej

Jedną z kluczowych różnic pomiędzy procesami przyswajania języka ojczystego i uczenia się języka obcego jest to, że o ile ten pierwszy prawie zawsze uwieńczoney zostaje sukcesem, za wyjątkiem tych nielicznych przypadków, w których dzieci pozbawione są wystarczającego kontaktu z danymi językowymi bądź doznają uszkodzenia pewnych części mózgu, rezultaty tego drugiego nie są w żadnym wypadku przesądzone, dlatego że zdecydowana większość uczących się rzadko osiąga wysoki poziomu zaawansowania, nie mówiąc już o opanowaniu kompetencji językowej porównywalnej do tej posiadanej przez rodzimego użytkownika¹. Według badaczy, jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy obok wpływu okresu krytycznego czy też dostępu do wrodzonych mechanizmów warunkują-

¹ Choć rozróżnienie między *przyswajaniem* a *uczeniem się języka obcego* jest istotne z teoretycznego punktu widzenia (Krashen 1981), w niniejszym artykule pojęcia te używane są zamiennie, co jest odzwierciedleniem bardziej ogólnych tendencji we współczesnej literaturze przedmiotu.

cych przyswajanie języka, jest fakt, że o ile nauka języka pierwszego odbywa się przede wszystkim nieświadomie i również taki charakter ma powstająca wiedza językowa, to uczenie się języka obcego jest w dużej mierze procesem świadomym, a uczący się w większości przypadków dobrze rozumieją rządzące nim reguły, nawet jeśli w pewnym momencie potrafią je zastosować w sposób całkowicie zautomatyzowany (patrz Bley-Vroman, 1991; DeKeyser, 2003; Hulstijn, 2005; Ellis, 2005, 2009a). Nie powinno zatem dziwić, że jednymi z podstawowych celów badań nad procesem przyswajania języka obcego są: (1) zdefiniowanie i opisanie wiedzy językowej uczących się oraz (2) wyjaśnienie, w jaki sposób się ona rozwija poprzez określenie czynników wewnętrznych i zewnętrznych, które ją kształtują. Odpowiedzi na te dwa pytania mają kluczowe znaczenie zarówno dla teoretyków i badaczy, którzy muszą uwzględnić charakter wiedzy językowej w proponowanych modelach teoretycznych i odpowiednio ją zoperacjonalizować w projektach badawczych, jak i dla metodyków, autorów podręczników oraz samych nauczycieli, którzy są zainteresowani jak najbardziej efektywnymi sposobami rozwijania tej wiedzy. Tym niemniej, jak twierdzi Ellis (2005), realizacja obu tych celów napotyka na poważne trudności, ponieważ nie istnieje ogólnie akceptowany model teoretyczny w tym zakresie, a stosowane sposoby pomiaru pozostawiają wiele do życzenia.

Jeśli chodzi o samo rozumienie pojęcia *wiedzy językowej*, to istnieją bardzo wyraźne różnice pomiędzy podejściem reprezentowanym przez zwolenników *teorii natywistycznych* (np. Chomsky, 1976; Gregg, 2003) a stanowiskiem zajmowanym przez specjalistów, którzy opowiadają się za *teoriami konekcjonistycznymi* (np. Rumelhart i McClelland, 1986; N. Ellis, 2003). Podczas gdy te pierwsze postulują istnienie odrębnego, wysoce wyspecjalizowanego i dziedziczonego biologicznie modułu służącego nauce języka, najczęściej określanego mianem Gramatyki Uniwersalnej, który umożliwia przyswojenie określonego kodu językowego mimo niskiej jakości ekspozycji, te drugie podkreślają rolę danych językowych, postrzegając wiedzę językową jako skomplikowaną sieć połączeń neuronowych o różnej sile i przyjmując, że jej rozwijanie jest możliwe dzięki wykorzystaniu tego samego mechanizmu kognitywnego co w przypadku innych form uczenia się, polegając na identyfikacji, rejestracji i przechowywaniu sekwencji fonologicznych, leksykalnych i gramatycznych (por. Ellis, 2005, 2009a). Choć te dwa podejścia diametralnie się od siebie różnią i są zazwyczaj sobie przeciwstawiane, tym co je łączy jest fakt, że akceptują one podział wiedzy językowej na *wiedzę implicytną* i *wiedzę eksplicytną*, stojąc jednocześnie na stanowisku, że ta pierwsza ma charakter pierwotny i jako taka stanowi podstawę kompetencji językowej. To kluczowe rozróżnienie leży też u podstaw wielu modeli teoretycznych podejmujących próbę wyjaśnienia procesu przyswajania języka obcego, czego przykładem są zarówno te wcześniejsze (Białystok, 1978; Krashen, 1981), jak i te zaproponowane na przestrzeni ostatnich lat (np. Białystok, 1994; Ellis, 1997; DeKeyser, 2003; Pawlak, 2006), nawet jeśli występują różnice w sposobie definiowania obu rodzajów reprezentacji i używana jest nieco inna terminologia. Kwestią o

centralnym znaczeniu we wszystkich tych teoriach jest też problem przydatności wiedzy eksplicytnej, który sprowadza się w praktyce do określenia relacji pomiędzy świadomą znajomością reguł, prawideł i zasad a umiejętnością ich wykorzystania w autentycznej komunikacji, przy czym w tym przypadku prezentowane przez specjalistów poglądy są czasem bardzo odmienne.

Kryterium	Wiedza implicytna	Wiedza eksplicytna
Świadomość	Nieświadoma, intuicyjna	Świadoma, metalingwistyczna
Rodzaj wiedzy	Proceduralna znajomość reguł i jednostek wielowyrzowych	Deklaratywna znajomość reguł i jednostek wielowyrzowych
Systematyczność	Zmienna ale usystematyzowana	Niestabilna, nieprecyzyjna, błędna
Dostępność	Zautomatyzowana	Wymaga zasobów uwagi
Sposób wykorzystania	Możliwe w czasie rzeczywistym	Wymaga zaplanowania i namysłu
Werbalizacja	Niemożliwa	Możliwa
Możliwość przyswojenia	Ograniczona przez takie czynniki jak wiek i zdolność przetwarzania	Nie podlega ograniczeniom wieku i sekwencjom rozwojowym

Tabela 1: Charakterystyka wiedzy implicytnej i eksplicytnej (Ellis, 2005, 2009a).

Omówienie różnic między wiedzą implicytną i wiedzą eksplicytną, które posumowane zostały w Tabeli 1, wypada rozpocząć od stwierdzenia, że niezależnie od jej rodzaju wiedzę językową, która ma charakter *produktu*, należy odróżnić od samego *procesu jej rozwijania*, czyli *uczenia się*, oraz *procesu jej używania*, czyli *produkcji językowej*. Jeśli chodzi o *wiedzę implicytną*, to jest ona częścią pamięci proceduralnej, jest nieświadoma, intuicyjna i obejmuje znajomość jednostek leksykalnych oraz reguł gramatycznych. Choć uczący się mogą przez jakiś czas używać reguł, które odbiegają w mniejszym lub większym stopniu od norm języka docelowego, a pewien stopień zmienności jest inherentną cechą języka pośredniego, to jednak wiedza ta jest wysoce usystematyzowana, co powoduje, że będące jej częścią elementy kodu językowego są używane w bardziej konsekwentny i poprawny sposób. Co niezwykle ważne, wiedza implicytna jest na tyle zautomatyzowana, że jej użycie wymaga jedynie minimalnych zasobów uwagi, dzięki czemu może ona być szybko i bez wysiłku wykorzystana w sytuacji, gdy produkcja językowa nie jest uprzednio zaplanowana, tak jak to się dzieje w autentycznej komunikacji. Wiedza tego typu nie poddaje się werbalizacji, o ile nie zostanie utworzona jej paralelna deklaratywna reprezentacja, a jednocześnie istnieją ograniczenia co do możliwości jej przyswojenia, które związane są z tzw. okresem krytycznym i funkcjonowaniem sekwencji rozwojowych w nauce poszczególnych struktur (por. Ellis, 2005; Hulstijn, 2005; Erlam, 2006; Ellis, 2009a). *Wiedzą eksplicytną* natomiast, jak pisze Ellis (2004: 299), to świadomość tego, z czego składa się język oraz jego roli w życiu człowieka, a więc *wiedzą o języku i możliwych sposobach jego użycia*. Stanowi ona część pamięci deklaratywnej i

obejmuje zarówno *wiedzę przeanalizowaną*, tj. świadomą reprezentację różnych aspektów języka, tak na poziomie reguł jak i jednostek wielowyrazowych, jak i *wiedzę metalingwistyczną*, tj. znajomość terminologii niezbędnej do ich opisanie, przy czym ten drugi element jest opcjonalny. Ponieważ tego typu wiedza to zbiór luźno powiązanych faktów dotyczących przyswajanego języka, to nie stanowi ona spójnego systemu, co sprawia że jest ona niestabilna, nieprecyzyjna i pełna sprzeczności przez co brak jest konsekwencji w użyciu poszczególnych form języka i często pojawiają się błędy. Wykorzystanie wiedzy eksplicytywnej wymaga uprzedniego zaplanowania wypowiedzi i czasu do namysłu, po to aby odszukać i zastosować odpowiednie reguły czy wyrażenia, a to powoduje, że ograniczone zasoby uwagi muszą się koncentrować przede wszystkim na formie a nie treści przekazu przez co użycie tego typu reprezentacji w spontanicznej komunikacji jest bardzo trudne. Tym niemniej, jak twierdzi DeKeyser (2003), możliwy jest tak wysoki stopień zautomatyzowania wiedzy eksplicytywnej, że będzie ona mogła być wykorzystana w taki sam sposób jak wiedza implicytywna, a choć ten pogląd jest kwestionowany przez wielu badaczy (np. Hulstijn, 2002), nie wykluczają oni, że odpowiednia praktyka językowa może prowadzić do wytworzenia się intuicyjnej wiedzy nieświadomej, nie tyle w odniesieniu do samych reguł, co tworzonych przy ich użyciu sekwencji wyrazów (N. Ellis, 1994). W końcu, świadoma wiedza o zasadach funkcjonowania języka może zostać zwerbalizowana, czy to własnymi słowami, czy to przy użyciu specjalistycznej terminologii, a opanowywanie tego typu faktów odbywa się w taki sam sposób jak w każdej innej dziedzinie życia i nie jest ograniczone wiekiem ani procesami rozwojowymi (por. Ellis, 2005; Hulstijn, 2005; Ellis, 2009a).

Z uwagi na to, że w zdecydowanej większości przypadków nauka języka obcego opiera się w mniejszym lub większym stopniu na świadomym opanowywaniu reguł prowadzącym do rozwijania wiedzy eksplicytywnej, której wartość jest dosyć ograniczona, bardzo ważne jest określenie możliwości jej przełożenia na wiedzę implicytywną, która gwarantuje, że uczący się będą potrafili skutecznie osiągać zamierzone cele komunikacyjne w wielu nowych sytuacjach. Wyróżnia się tutaj trzy rodzaje relacji, które przedstawiają się następująco (por. Ellis, 2005, 2009a): (1) *brak przełożenia* (ang. *non-interface position*), co oznacza, że jeden rodzaj wiedzy nie może przekształcić się w drugi z uwagi na fakt, że są one przyswajane przy wykorzystaniu odmiennych mechanizmów, są przechowywane w innych częściach mózgu i inaczej używane (Krashen, 1981; Hulstijn, 2002; Paradis, 2009), choć w nieco łagodniejszej wersji przyjmuje się możliwość przejścia wiedzy implicytywnej w wiedzę eksplicytywną dzięki świadomej refleksji nad produkcją językową i analizie wypowiedzi (por. Bialystok, 1994); (2) *pełne przełożenie* (ang. *strong interface position*), które zakłada możliwość przejścia jednego rodzaju wiedzy w drugi, dopuszczając w szczególności przekształcenie się wiedzy eksplicytywnej w implicytywną, co jest możliwe dzięki wykonywaniu ćwiczeń i zadań ukierunkowanych na daną formę, przy czym istnieją kontrowersje co do tego, czy taka praktyka językowa powinna mieć charakter mechaniczny czy też komunikacyjny

(Sharwood-Smith, 1981; DeKeyser, 1998, 2007); oraz (3) *częściowe przełożenie* (ang. *weak interface position*), co oznacza, że wiedza eksplicytna może się zamienić w wiedzę implicytną, ale tylko jeśli zostaną spełnione określone warunki, które są różnie definiowane przez badaczy: (a) osiągnięcie wymaganego etapu rozwoju języka pośredniego, z czym wiąże się tzw. gotowość psycholingwistyczna do przyswojenia danej struktury (Pienemann, 1989; Ellis 1997), (b) świadomość reguł i zasad ułatwia spostrzeganie konkretnych form pośród danych językowych, co umożliwia uświadomienie sobie luk w kompetencji językowej i uruchamia procesy odpowiedzialne za rozwój wiedzy implicytnej (N. Ellis, 1994, Ellis, 1997; N. Ellis, 2002), oraz (c) wypowiedzi tworzone na podstawie wiedzy eksplicytniej stanowią dane językowe, które są wykorzystywane do rozwijania wiedzy implicytnej. W oczywisty sposób najbardziej interesujące z punktu widzenia dydaktyki języka obcego są rozwiązania (2) i (3), jako że przyjęcie założenia, że świadoma znajomość reguł nie może się z czasem przekształcić w umiejętność ich zastosowania w autentycznej komunikacji, czyli uznanie stanowiska przedstawionego w punkcie (1), stawiałoby pod znakiem zapytania celowość wysiłków podejmowanych przez nauczycieli. Dowodów na przydatność wiedzy eksplicytniej dostarcza neurolingwistyka, ponieważ według niektórych badaczy możliwe jest przekształcenie się pamięci deklaratywnej w pamięć proceduralną, co wskazywałoby na pełne przełożenie (Lee 2004), a choć inni wykluczają tę możliwość, dopuszczają jednak pozytywny wpływ świadomej znajomości reguł na wykształcenie się paralelnej reprezentacji implicytnej, co z kolei uzasadniałoby przyjęcie hipotezy częściowego przełożenia Paradis (2004, 2009). Także wyniki wielu przeprowadzonych na przestrzeni ostatnich lat badań nad skutecznością nauczania gramatyki pokazują, że odpowiednio zaplanowana i przeprowadzona interwencja dydaktyczna, w szczególności taka, która jest ściśle powiązana z przekazywaniem treści i znaczeń, może się istotnie przyczynić do rozwijania nie tylko wiedzy eksplicytniej, ale także implicytnej. Wiarygodność wyników tych projektów badawczych zależy jednak w ogromnej mierze od sposobu zoperacjonalizowania i pomiaru obu rodzajów wiedzy i to właśnie temu zagadnieniu poświęcona jest kolejna część artykułu.

3. Sposoby pomiaru wiedzy językowej

Jak już wspomniano powyżej, słabością wielu badań dotyczących efektywności uczenia się i nauczania języka obcego jest ograniczenie pomiaru postępów czynionych przez uczniów do wyników testów gramatycznych, które stanowią głównie odzwierciedlenie posiadanej przez nich wiedzy eksplicytniej i dają bardzo ograniczony obraz ich umiejętności wykorzystywania znanych deklaratywnie reguł w spontanicznej komunikacji, co dostarczyłoby informacji na temat stopnia przyswojenia wiedzy implicytnej. Konieczne jest zatem uwzględnienie przy planowaniu testów wstępnych, końcowych i dystansowych takich sposobów pomiaru, które pozwoliłyby na ocenę rozwoju tej wiedzy w odniesieniu do nauczanej struktury, a

najlepszym rozwiązaniem byłoby tu włączenie zadań komunikacyjnych, których wykonanie wymagałoby jej spontanicznego, niezaplanowanego użycia (por. Ellis, 2001). Tutaj pojawiają się jednak poważne trudności, a to dlatego, że takie zadania niełatwo jest przygotować, ponieważ uczący się mogą zastosować strategię uniknięcia i podjąć udaną próbę osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych wykorzystując alternatywne środki językowe, a poza tym mogą pojawić się problemy z zapewnieniem spontaniczności tworzonych wypowiedzi. Nie można również zapominać, że ich przeprowadzenie w warunkach szkolnych nie jest sprawą prostą, choćby z uwagi na konieczność rejestracji wypowiedzi oraz fakt, że mogą wystąpić trudności dotyczące oceny stopnia opanowania określonej struktury, nie mówiąc już o tym, że jej poprawne użycie wcale nie musi być nieświadome, ale odbywać się przy wykorzystaniu wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytniej bądź opanowanych pamięciowo wyrażań (Loschky i Bley-Vroman, 1993; DeKeyser, 2003; Erlam, 2006, 2009). Istnienie tego typu ograniczeń nie oznacza rzecz jasna, że takie zadania nie mogą być z powodzeniem wykorzystywane, czego dowodem są badania, które prowadził autor niniejszej publikacji (Pawlak, 2004, 2006, 2008), stosując opowiadanie, opis obrazka oraz rozmowę w oparciu o odpowiedni materiał stymulacyjny i zwiększając prawdopodobieństwo użycia nauczanej struktury poprzez podanie przykładów, wskazówek i scenariuszy. Tym niemniej, trudno zaprzeczyć, że skonstruowanie odpowiednich zadań może narządzać sporych problemów w przypadku niektórych form języka, a określenie rodzaju wykorzystywanej wiedzy może w wielu sytuacjach budzić wątpliwości. Co więcej, nie można też mieć pewności, że wykonując często bardzo tradycyjne ćwiczenia na teście gramatycznym (np. wybór poprawnej odpowiedzi, tłumaczenie, przekształcenie) uczeń korzysta ze znanych świadomie reguł będących częścią wiedzy deklaratywnej, a nie z wiedzy proceduralnej, którą w taki czy inny sposób udało mu się rozwinąć. Stąd też zalecenie, aby takie testy zawierały zadania wymagające oceny poprawności gramatycznej podanych zdań, wykazania się wiedzą metajęzykową i podania wyjaśnień stosowanych reguł. Wszystko to pokazuje, że niezbędne jest opracowanie alternatywnych, trafnych i rzetelnych narzędzi pomiaru wiedzy impliktywnej i eksplicytniej, które nie tyle miałyby całkowicie zastąpić zadania komunikacyjne i testy, co stanowić ich istotne uzupełnienie, dając możliwość weryfikacji uzyskanych za ich pomocą wyników (por. Pawlak, 2009).

Kryterium	Wiedza impliktywna	Wiedza eksplicytna
Stopień świadomości	Odpowiedź intuicyjna	Wykorzystanie reguł
Dostępny czas	Ograniczenia czasowe	Brak ograniczeń czasowych
Ukierunkowanie uwagi	Przekazywane znaczenia	Forma wypowiedzi
Systematyczność	Konsekwencja odpowiedzi	Zmienność odpowiedzi
Pewność	Wysoki stopień pewności	Niski stopień pewności
Wiedza metalingwistyczna	Nie jest wymagana	Jest wymagana
Możliwość przyswojenia	Wczesne rozpoczęcie nauki	Późne rozpoczęcie nauki ukierunkowanej na formy języka

Tabela 2: Operacjonalizacja wiedzy impliktywnej i eksplicytniej (Ellis 2005).

Wysilek opracowania tego typu instrumentów podjął w ostatnich latach Ellis wraz ze swoimi współpracownikami (np. Ellis, 2005, 2006; Elder, 2009; Ellis, 2009a, 2009b; Erlam, 2009; Loewen, 2009; Philp, 2009), przy czym punktem wyjścia było ustalenie kryteriów operacjonalizacji wiedzy implicytnej i eksplicytnej. Jak wynika z Tabeli 2, narzędzia mające na celu pomiar tej pierwszej powinny wymagać intuicyjnych odpowiedzi poprzez narzucenie ograniczeń czasowych, ukierunkowywać uwagę uczących się na przekazywanie znaczeń, brać pod uwagę konsekwencję i pewność odpowiedzi oraz unikać odwołań do terminologii, a ich wyniki będą bardziej wiarygodne w przypadku osób, które rozpoczęły naukę języka przed końcem okresu krytycznego. Z kolei testy mające służyć pomiarowi tej drugiej powinny stwarzać możliwość odwołania się do znanych świadomie reguł, zapewniać odpowiednią ilość czasu na zaplanowanie odpowiedzi, stosować tradycyjne ćwiczenia, które wymagają koncentracji na formach języka, uwzględniać zmienność i niepewność odpowiedzi, zawierać element sprawdzający znajomość stosownego metajęzyka, a także preferować uczestników, którzy rozpoczęli naukę języka obcego po okresie krytycznym (por. Ellis, 2005). W oparciu o ten zestawu kryteriów opracowana została bateria pięciu narzędzi pomiaru wiedzy implicytnej i eksplicytnej, których trafność i rzetelność została potwierdzona empirycznie w odniesieniu do szeregu form gramatycznych w języku angielskim (Ellis, 2005, 2009b). Jeśli chodzi o proceduralną wiedzę implicytną, instrumenty te obejmują: (1) *test wymagający stwierdzenia poprawności gramatycznej* zdań, które pojawiają się na ekranie komputera, a uczestnicy mają ograniczony czas na podanie odpowiedzi, (2) *spontaniczną wypowiedź*, gdzie po dwukrotnym przeczytaniu tekstu zawierającego dane struktury, uczący się mają za zadanie go opowiedzieć w przeciągu trzech minut, oraz (3) *test na imitację*, w którym uczniowie słyszą poprawne i niepoprawne stwierdzenia określające pewne przekonania (np. 'Trudniej jest się nauczyć japońskiego niż angielskiego'), z którymi muszą się zgodzić, nie zgodzić bądź wyrazić brak pewności co do ich treści, a następnie są proszeni o ich poprawne powtórzenie, dysponując ograniczonym czasem. Natomiast w przypadku deklaratywnej wiedzy eksplicytnej używane są dwa sposoby pomiaru, tj. (1) *test wymagający stwierdzenia poprawności gramatycznej* pojawiających się na ekranie zdań bez ograniczenia czasu, któremu towarzyszy prośba o procentowe określenie przekonania o poprawności dokonanego wyboru i zaznaczenie, czy decyzja została podjęta intuicyjnie, czy też przy wykorzystaniu określonej reguły, i (2) *test wiedzy metajęzykowej*, również przeprowadzany komputerowo bez ograniczenia czasu, gdzie uczestnicy wybierają regułę, która najlepiej wyjaśnia występujący w zdaniu błąd, odnajdują w tekście elementy, które są przykładami podanych terminów gramatycznych (np. przyimek) i identyfikują części zdań. Jak wykazali Elder i Ellis (2009), istnieje związek między wynikami uzyskanymi za pomocą tych narzędzi a wynikami powszechnie stosowanych testów biegłości, przy czym wiele zależy od rodzaju testu oraz wykorzystywanych narzędzi pomiaru wiedzy językowej. I tak, o ile poziom biegłości określony na podstawie komputerowego testu TOEFL kore-

lował jedynie z wynikami pomiaru wiedzy eksplicytnej ale nie implicytnej ocenionej przy pomocy testu wymagającego stwierdzenia poprawności gramatycznej bez ograniczenia czasu, to był on związany z wynikami pomiaru obu rodzajów wiedzy na teście IELTS, przy czym w tym przypadku wiedza implicytna była dodatkowo mierzona za pomocą testu na imitację.

Na zakończenie warto się również przyjrzeć kilku przeprowadzonym w ostatnich latach projektom badawczym, w których dokonywano pomiaru wiedzy implicytnej i eksplicytnej przy wykorzystaniu narzędzi omówionych powyżej, jak i zupełnie innych instrumentów. Na przykład Ellis (2006) podjął próbę określenia stopnia trudności przyswojenia 17 struktur gramatycznych w języku angielskim jako wiedzy implicytnej i eksplicytnej, wykorzystując w tym celu narzędzia będące częścią opracowanej przez niego baterii z wyjątkiem spontanicznej wypowiedzi, i udowodnił istnienie istotnych różnic w tym zakresie. Z kolei Erlam (2006, 2009) przeprowadziła badanie mające na celu wykazanie trafności oraz ocenę przydatności testu na imitację, dowodząc, że, wbrew temu co mogłoby się na pierwszy rzut oka wydawać, nie polega on na powtórzeniu z pamięci usłyszanego zdania, ale wymaga jego przetworzenia pod kątem znaczenia i formy w ściśle określonym czasie, co powoduje, że konieczne staje się odwołanie się do intuicyjnej, wysoce zautomatyzowanej wiedzy implicytnej. Szczególną wartość z punktu widzenia badań nad efektywnością różnych sposobów nauczania form języka mają projekty badawcze, które przeprowadzili Lyster i Izquierdo (2009), Ellis, Loewen i Erlam (2009), i Mystkowska-Wiertelak (w druku). Pierwsze z nich miało na celu określenie skuteczności podpowiedzi i przeformułowań (ang. *prompts* i *recasts*) w przyswajaniu rodzaju gramatycznego w języku francuskim, a ocena postępów na teście wstępnym, końcowym i dystansowym odbywała się przy pomocy dwóch zadań wymagających w miarę spontanicznej produkcji językowej, tj. identyfikacji przedmiotu oraz opisu obrazków, przeprowadzanego komputerowo testu wyboru poprawnej opcji, podczas którego był też mierzony czas reakcji, a także ankiety dotyczącej świadomości pojawienia się korygującej informacji zwrotnej, jej rodzaju, przydatności i odbioru. Mamy więc tutaj do czynienia z pomiarem zarówno wiedzy implicytnej (zadania wymagające produkcji językowej), jak i eksplicytnej (test i w pewnym sensie kwestionariusz), a informacje o czasie reakcji dają również pewien wgląd w stopień jej automatyzacji. Z kolei Ellis, Loewen i Erlam (2009) badali efektywność korekty błędów w użyciu czasu przeszłego w języku angielskim w zależności od tego, czy jest ona eksplicytna, tj. uczniowie są świadomi, że są poprawiani, tak jak ma to miejsce w przypadku podawania informacji metajęzykowych, czy też implicytna, tj. gdy uczniowie mogą nie mieć tego typu świadomości, tak jak to się często dzieje w przypadku przeformułowań. Także tutaj zmiany w opanowaniu nauczanej struktury określane były na teście wstępnym, końcowym oraz dystansowym, przy czym pomiar wiedzy implicytnej odbywał się przy wykorzystaniu testu na imitację, a pomiar wiedzy eksplicytnej przy użyciu testu oceny poprawności gramatycznej bez ograniczeń czasowych i testu wiedzy metalingwistycznej. W końcu Mystkowska-Wiertelak

(w druku) porównywała skuteczność zadań wymagających produkcji i recepcji w nauczaniu angielskiego *causative have*, dokonując oceny postępów uczniów na trzech kolejnych testach na podstawie wyników testu wymagającego stwierdzenia poprawności gramatycznej, zarówno z ograniczeniem czasowym, jak i bez tego ograniczenia, zadania wymagającego poprawienia błędów bez ograniczenia czasu oraz testu na imitację. Innymi słowy wykorzystala ona po dwa narzędzia pomiaru wiedzy implicytnej i eksplicytnej, które pozwoliły jej określić efektywność obu podejść, z tym że wyniki badania ujawniły problemy związane z trafnością i rzetelnością testu na imitację, a przeprowadzone dodatkowo kwestionariusze i wywiady z najlepszymi i najsłabszymi uczniami pokazały, że postępy były wynikiem podejścia prezentowanego przez uczestników, ich motywacji oraz preferowanych stylów uczenia się. Wszystko to pokazuje, że pomiar wiedzy językowej w badaniach nad uczeniem się i nauczaniem form języka wcale nie musi się ograniczać do stosowania testów, które opracował Ellis i jego współpracownicy, ale na pewno powinien być wieloaspektowy, głównie dlatego, że poszczególne narzędzia mogą się okazać zawodne w konkretnej sytuacji, choćby z uwagi na motywację, preferencje i style poznawcze uczących się.

4. Wnioski i zalecenia

Trafny i rzetelny pomiar wiedzy językowej to niewątpliwie kwestia o kluczowym znaczeniu w badaniach empirycznych nad uczeniem się i nauczaniem form językowych, gdyż precyzja w tym zakresie pozwala dokładnie określić efektywność interwencji dydaktycznej, jak również porównać skuteczność stosowanych technik, metod i procedur. Aby ten warunek mógł zostać spełniony, konieczne jest przede wszystkim stosowanie narzędzi badawczych, które pozwolą ocenić rozwój nie tylko wiedzy eksplicytnej, czyli tej, która jest głównie przydatna na testach, ale również wiedzy implicytnej, która stanowi podstawę spontanicznej komunikacji, przy czym użycie tego typu instrumentów wcale nie jest obecnie normą. Kolejnym problemem jest odpowiednie zoperacjonalizowanie obu tych rodzajów reprezentacji, co może być nie lada wyzwaniem w przypadku niektórych form języka. Jeśli chodzi o pomiar wiedzy eksplicytnej, to możliwe jest wykorzystanie w tym celu tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych, opartych o wypełnianie luk, transformację, tłumaczenie i wybór poprawnej odpowiedzi, pod warunkiem jednak, że zostaną one dobrze zaplanowane i wypróbowane w badaniu pilotażowym. Tym niemniej, warto ich wyniki zweryfikować za pomocą innych narzędzi, takich jak te, które proponuje Ellis (2005, 2009b), czyli testu oceny poprawności gramatycznej bez ograniczania czasu oraz testu wiedzy metajęzykowej. Natomiast w przypadku pomiaru wiedzy implicytnej wydaje się, że wskazane jest opracowywanie zadań komunikacyjnych wymagających użycia nauczanej struktury, przy czym w tym przypadku pilotaż jest po prostu nieodzowny, jako że badacz bardzo łatwo może się znaleźć w sytuacji, gdy częste stosowanie strategii uniku spowoduje, że zebrane dane okażą się bezwartościowe.

we, bo struktura ta będzie rzadko używana bądź też wcale się nie pojawi. Z uwagi na problemy, o których była mowa powyżej, z pewnością warto tutaj też sięgnąć po test na imitację i test oceny poprawności gramatycznej z ograniczeniem czasowym, bo z jednej strony umożliwi to wieloaspektową ocenę kompetencji językowej, a z drugiej pozwoli się przekonać, na ile spontaniczne użycie struktury wynika z przyswojenia wiedzy implicytnej a na ile dobywa się w oparciu o zautomatyzowaną wiedzę eksplicytną. Choć testy gramatyczne i zadania komunikacyjne nie są doskonałymi narzędziami pomiaru i czasem trudno jest określić rodzaj wiedzy wykorzystywany przy ich wykonywaniu, to ich zaletą jest to, że rozróżnienie pomiędzy spontaniczną a kontrolowaną produkcją językową można odnieść do realnych zachowań, a co za tym idzie łatwiej jest je przełożyć na praktykę szkolną. Trzeba też sobie zdawać sprawę, że jakkolwiek próba odróżnienia zautomatyzowanej wiedzy deklaratywnej od wiedzy proceduralnej może być interesująca z teoretycznego punktu widzenia, to zapewne nie ma ona większego znaczenia dla badacza podejmującego wysiłek określenia efektywności pewnych sposobów nauczania, nie mówiąc już o nauczycielach i uczniach. Za to wskazane byłoby z pewnością uwzględnienie narzędzi, które pozwoliłyby na pomiar produktywnego i receptywnego wymiaru wiedzy implicytnej i implicytnej, ponieważ ten pierwszy podlega ograniczeniom rozwojowym, a ten drugi najprawdopodobniej nie, co może nieść ze sobą ważne implikacje dydaktyczne.

Niezależnie od wykorzystywanych narzędzi, należy również zwrócić uwagę na inne, nie mniej ważne, aspekty pomiaru wiedzy językowej, które nierzadko warunkują wiarygodność uzyskanych wyników. Chodzi tutaj przede wszystkim o przeprowadzanie jednego lub nawet kilku testów dystansowych, które umożliwiają określenie długotrwałego wpływu interwencji na przyswojenie danej struktury, planowanie badań podłużnych, dzięki którym da się określić, w jaki sposób jest ona używana na przestrzeni dłuższego czasu i jakie są w tym względzie relacje między wiedzą implicytną i eksplicytną, jak również przeprowadzanie jakościowej analizy wypowiedzi uczących się w zadaniach komunikacyjnych, ponieważ pozwoli to lepiej określić charakter stosowanej podczas ich wykonywania wiedzy językowej. Warto też wziąć pod uwagę, oczywiście w takim zakresie, w jakim jest to możliwe w konkretnej sytuacji, rolę czynników indywidualnych i kontekstualnych, bo często mogą one determinować rezultaty dokonywanych pomiarów w o wiele większym stopniu niż stosowane w tym celu narzędzia. Mimo że ani spełnienie wszystkich tych warunków, ani wykorzystywanie opisanych powyżej instrumentów nie zagwarantuje, że uda się w każdym przypadku dokładnie określić poziom opanowania nauczanej struktury w odniesieniu do wiedzy implicytnej i eksplicytniej, to na pewno warto zrobić wszystko, aby dokonywane pomiary były jak najbardziej precyzyjne, bo tylko wtedy możliwe będzie określenie rzeczywistej przydatności poszczególnych rozwiązań dydaktycznych, a co za tym idzie zoptymalizowanie nauczania form językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E. 1978. „A theoretical model of second language learning”. (w) *Language Learning* 28: 69-84.
- Bialystok, E. 1994. „Analysis and control in the development of a second language”. (w) *Studies in Second Language Acquisition* 16: 157-168.
- Bley-Vroman, R. 1991. „The logical problem of foreign language learning”. (w) *Linguistic Analysis* 20: 3-49.
- Chomsky, N. 1976. *Reflections on language*. London: Temple Smith.
- DeKeyser, R. 1998. „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”. (w) Doughty, C. J. i Williams, J. (red.). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 42-63.
- DeKeyser, R. 2003. „Implicit and explicit learning”. (w) Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell. 313-348.
- DeKeyser, R. 2007. „Introduction: Situating the concept of practice”. (w) DeKeyser, R. (red.). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-18.
- Elder, C. 2009. „Validating a test of metalinguistic knowledge”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 113-138.
- Elder, C. i Ellis, R. 2009. „Implicit and explicit knowledge of an L2 and language proficiency”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 167-193.
- Ellis, N. 1994. „Introduction: Implicit and explicit language learning – an overview” (w) Ellis, N. (red.). *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego. CA: Academic Press. 1-31.
- Ellis, N. 2002. „Frequency effects on language processing: A review with implications for implicit and explicit language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.
- Ellis, N. 2003. „Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure”. (w) Doughty, C. J. i Long, M. H. (red.). *Handbook of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell. 63-103.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2001. „Investigating form-focused instruction”. (w) Ellis, R. (red.). *Form-focused instruction in second language learning*. Malden, MA: Blackwell. 1-46.
- Ellis, R. 2004. „The definition and measurement of L2 explicit knowledge”. (w) *Language Learning* 54: 227-275.
- Ellis, R. 2005. „Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study”. (w) *Studies in Second Language Acquisition* 27: 141-172.

- Ellis, R. 2006. „Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge”. (w) *Applied Linguistics* 27: 431-463.
- Ellis, R. 2009a. „Implicit and explicit learning, knowledge and instruction”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 3-25.
- Ellis, R. 2009b. „Measuring implicit and explicit knowledge of a second language”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 31-64.
- Ellis, R., Loewen, S. i Erlam, R. 2009. „Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 303-332.
- Erlam, R. 2006. „Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study”. (w) *Applied Linguistics* 27: 464-491.
- Erlam, R. 2009. „The elicited oral imitation test as a measure of implicit knowledge”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 65-93.
- Gregg, K. R. 2003. „The state of emergentism in second language acquisition”. (w) *Second Language Research* 19: 95-128.
- Hulstijn, J. H. 2002. „Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge”. (w) *Second Language Research* 18: 193-223.
- Hulstijn, J. H. 2005. „Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language knowledge”. (w) *Studies in Second Language Acquisition* 27: 129-140.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Lee, N. 2004. „The neurobiology of procedural memory”. (w) Schumann, J., Crowell, S., Jones, N., Lee, N., Schuchert, S. i Wood, L. (red.). *The neurobiology of learning: Perspectives from second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 43-73.
- Loewen, S. 2009. „Grammaticality judgment tests and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 94-112.
- Loschky, L. i Bley-Vroman, R. 1993. „Grammar and task-based methodology”. (w) Crookes, G. i Gass, S. (red.). *Tasks and language learning. Vol. 1*. Clevedon: Multilingual Matters. 123-167.

- Lyster, R. i Izquierdo, J. 2009. „Prompts vs. recasts in dyadic interaction”. (w) *Language Learning* 59: 453-498.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (w druku). „The development of implicit knowledge through structured input activities: The importance of individual perceptions concerning grammar instruction”. (w) Arabski, J. i Wojtaszek, A. (red.). *Individual learner differences in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Paradis, M. 2004. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, M. 2009. *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pawlak, M. 2004. „On helping students be more accurate. Can the mission ever be accomplished?”. (w) *LATEFL Research News* 145: 24-28.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2008. „The effect of corrective feedback on the acquisition of the English third person -s ending”. (w) Gabryś-Barker, D. (red.). *Morphosyntactic issues in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. 187-202.
- Pawlak, M. 2009. „Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań”. (w) *Neofilolog* 32: 33-48.
- Philp, J. 2009. „Pathways to proficiency: Learning experiences and attainment in implicit and explicit knowledge of English as a second language”. (w) Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. i Reinders, H. (red.). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. 194-215.
- Pienemann, M. 1989. „Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses”. (w) *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Rumelhart, D. i McClelland, J. (red.). 1986. *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Vol. 1. Foundation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sharwood-Smith, M. 1981. „Consciousness-raising and the second language learner”. (w) *Applied Linguistics* 2: 159-169.

Joanna Sobańska-Jędrych

*Instytut Germanistyki
Uniwersytet Warszawski*

**NARZĘDZIA IDENTYFIKACJI
ZDOLNOŚCI DO NAUKI
JĘZYKÓW OBCYCH, ICH
ANALIZA I MOŻLIWOŚCI
ZASTOSOWANIA
W GŁOTTODYDAKTYCE**

**Tools of measuring foreign language learning aptitude, their
analysis and possibilities of application in language pedagogy**

Diagnosis is one of teachers' (including foreign language teachers) key tasks. The teacher should get to know his or her learners and their intellectual abilities before beginning the process of developing their language competence. Unfortunately, Polish teachers lack standard tools of measuring foreign language learning aptitude. Such a situation follows from insufficient knowledge in this field. Another reason is the scarcity with which this issue is discussed. The aim of this article is to discuss the ways of diagnosing foreign language learning aptitude that have been attempted so far both in Poland and abroad. This will constitute the background for the analysis of the present tools for measuring foreign language learning aptitude and the possibilities of applying them in research into foreign language learning and teaching. This analysis takes as a point of reference the current theory of abilities involved in learning a foreign language.

1. Słowo wstępne

Problem specjalnych uzdolnień do nauki języków obcych ciągle nie jest dostatecznie zbadany, szczególnie na gruncie polskim, gdzie istnieje niedobór badań naukowych w tym zakresie i w zasadzie nie jest prowadzona dyskusja na ten temat. Problem ten dotyczy nie tylko określenia struktury tych zdolności. Chodzi również o problem ich rozpoznawania, co w rezultacie ma na celu podjęcie

odpowiednich działań metodyczno-dydaktycznych rozwijających zdolności, skierowanych do właściwych uczniów i uwzględniających ich sferę indywidualną oraz specjalne potrzeby edukacyjne.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie dotychczas podejmowanych prób konstruowania testowych narzędzi identyfikowania zdolności do nauki języków obcych jako jednego ze sposobów rozpoznawania tychże zdolności. Punktem wyjścia rozważań na ten temat będzie przedstawienie działań podejmowanych w tym kierunku na świecie, co jednocześnie stanowi podstawę do przedstawienia sytuacji w Polsce.

2. Zdolności do nauki języków obcych – założenia teoretyczne

Jest rzeczą oczywistą, że różnice w osiągnięciach w nauce języków obcych nie są zależne jedynie od czynników zewnętrznych niezależnych od ucznia, jak struktura kursu językowego, podejmowane przez nauczyciela działania metodyczno-dydaktyczne, czy tych od niego zależnych, jak motywacja, jego cechy osobowościowe i inne. Należy tu wziąć pod uwagę również te wszystkie cechy ucznia, które odnoszą się do jego sfery kognitywnej, a które w dużej mierze mają wpływ na stopień opanowania języka obcego.

Pierwsze próby zbadania konstrukt, jakim są zdolności do nauki języków, podejmowane były już w latach 20. ubiegłego wieku i trwały do końca lat 60. W tym czasie badaniom nad różnicami indywidualnymi w nauce języków obcych, w szczególności nad zdolnościami do nauki języków obcych, przyświecał cel czysto pragmatyczny. Chodziło bowiem o określenie takich cech zdolności, które pozwalałyby z możliwie najwyższym prawdopodobieństwem prognozować o sukcesie w nauce języków obcych. Rezultatem badań naukowych w tym czasie było określenie struktury zdolności do nauki języków obcych, rozumianych nie jako jednolity konstrukt, ale jako pewna grupa komponentów kognitywnych, na którą składają się wyodrębnione przez Carroll'a i Sapon'a (1959) czynniki:

- fonetyczne kodowanie (umiejętność przechowywania materiału językowego przez czas niezbędny do jego audytywnego rozpoznania),
- wrażliwość gramatyczna (umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu),
- pamięć mechaniczna (umiejętność zapamiętywania w krótkim czasie znacznej ilości materiału językowego),
- indukcyjne przyswajanie języka (umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów).

Według autorów koncepcji każdy z tych czynników może występować u uczniów w różnym natężeniu. Takie ujęcie zdolności zakłada, że są one sumą cech, wzajemnie się uzupełniających. Zatem dla Carroll'a zdolności (*aptitude*) to pojęcie odnoszące się wyłącznie do czynników kognitywnych i pomijające wszystkie czynniki afektywne, jak zainteresowania czy motywacja do konkretnego działania (Carroll, 1993).

Choć w kolejnych dekadach obserwować można raczej osłabienie prac badawczych nad zdolnościami do nauki języków obcych i zwrócenie się w kierunku badania różnic indywidualnych o naturze afektywnej, to z całą pewnością wypracowana przez Carroll'a i Sapon'a teoria, dotycząca struktury zdolności do nauki języków obcych, pozwoliła w kolejnych latach kontynuować badania w tej dziedzinie. I tak wypracowana przez Esser'a (1982) koncepcja predyspozycji językowych opierała się w znacznej mierze na teorii Carroll'a. Również i tu mowa jest o wieloczynnikowym modelu zdolności, który obejmuje wyłącznie sferę kognitywną. Dostrzeżenie ich jeszcze przed pierwszym kontaktem ucznia z dowolnym językiem pozwala prognozować, aczkolwiek w ograniczonym zakresie, jak dobrze ktoś może nauczyć się języka obcego (Vollmer, 1982).

Również i późniejsze koncepcje zdolności do nauki języków obcych uwzględniają czynniki kognitywne jako podstawowe komponenty konstruktu, jakim są zdolności do nauki języków obcych. Wspomnieć tu należy przede wszystkim o teorii *CANAL-F* (*Cognitive Ability for the Novelty in Acquisition of Language-Foreign*), opracowanej przez Grigorenko i in. (2000), opartej na podstawowych procesach uczenia się języków obcych. We wszystkich ujęciach struktury zdolności do nauki języków obcych można jednak zauważyć, że wiele jej płaszczyzn odnosi się do struktury inteligencji, w szczególności jeśli chodzi o zdolności analityczne, dedukcyjne i indukcyjne. Również pamięć robocza, dzięki której możliwe jest przyswajanie materiału fonetyczno-leksykalnego, jest nadrzędnym mechanizmem przetwarzania informacji, a zatem w dużym stopniu wiąże się z inteligencją płynną (Nęcka, 2005). Takie wnioski mogłyby być podstawą twierdzenia, że zdolności do nauki języków obcych są tożsame z inteligencją, co z kolei oznaczałoby, że mogą być mierzone za pomocą standardowych testów inteligencji, które mogłyby być uznane jako narzędzia diagnostyczne, tj. badające aktualny stan możliwości intelektualnych ucznia w procesie uczenia się języków obcych, jak i prognostyczne, tzn. pozwalające przewidzieć stopień opanowania języków obcych. W takim przypadku nieuzasadnionym by było mówienie o zdolnościach do nauki języków obcych jako o odrębnych zdolnościach specjalnych. Przeprowadzone badania, dotyczące związku inteligencji ze zdolnościami do nauki języków obcych ukazały wprawdzie korelację niektórych wymiarów inteligencji ze zdolnościami do nauki języków obcych, jednakże dowiodły, że zdolności językowe zdecydowanie nie mogą być utożsamiane z inteligencją (Esser 1982, 1983, Rysiewicz 2007).

Podczas analizy poszczególnych ujęć zdolności do nauki języków obcych nasuwa się pytanie, czy samo istnienie oraz identyfikacja pewnych kognitywnych warunków do nauki języka obcego wystarczy, by osiągnąć sukces w nauce języka obcego. Jak zauważył już Esser, „decydujące dla nauki języka obcego nie jest to, jakie warunki kognitywne uczeń wnosi ze sobą w proces uczenia się, ale raczej to, jak dalece potrafi je w tym procesie wykorzystać” (Esser, 1982: 77). Innymi słowy, jak zauważa Wilczyńska (1999), jeśli sam talent językowy w rozumieniu kognitywnych predyspozycji do nauki języków obcych gwarantowałby sukces w

naucze języków obcych, każda osoba, posiadająca je, musiałaby wykazywać znakomite rezultaty w nauce każdego języka obcego. A przecież istnieją osoby, które jeden język opanowują doskonale i szybko, w nauce innego natomiast wykazują wyniki przeciętne. Na funkcjonowanie owych kognitywnych predyspozycji do nauki języków obcych mają zatem wpływ czynniki pozakognitywne, jak motywacja i zaangażowanie w naukę języków, nastawienie, cechy osobowości oraz środowisko, w jakim uczeń funkcjonuje, które tworzą niejako warunki rozwoju predyspozycji kognitywnych (Esser, 1982). Oznacza to, że dla sukcesu w nauce języków obcych ważne jest współdziałanie zarówno czynników kognitywnych, jak i pozakognitywnych. Tak, jak samo wysokie umotywowanie do nauki języków obcych, ciężka praca oraz „dobry nauczyciel” nie wystarcza do osiągania ponadprzeciętnych wyników w nauce języków obcych, tak predyspozycje do nauki języków obcych są warunkiem koniecznym, lecz nie wystarczającym, by takie wyniki osiągać (Biedroń, 2008). Badania sfery intelektualnej uczniów w celu poznawania ich zdolności do nauki języków obcych są równie istotne, jak istotne są badania nad rolą innych czynników pozakognitywnych w procesie uczenia się języków obcych.

Poznanie sfery intelektualnej ucznia może być prowadzone za pomocą narzędzi testowych, uwzględniających strukturę zdolności do nauki języków obcych jako zdolności specjalnych. W zasadzie każdej wypracowanej na przestrzeni lat koncepcji zdolności do nauki języków obcych towarzyszyła próba stworzenia narzędzi, mających na celu jak najdokładniejsze prognozowanie o sukcesie w opanowaniu języka obcego.

3. Charakterystyka narzędzi pomiaru zdolności do nauki języków obcych

Konsekwencją badań prowadzonych w latach 60. nad zdolnościami do nauki języków obcych było opracowanie *Modern Language Aptitude Test* – *MLAT* (Carroll i Sapon, 1959) oraz baterii testów *Language Aptitude Battery* – *LAB* (Pimsleur, 1966). Struktura obydwu wymienionych narzędzi pomiaru predyspozycji do nauki języków obcych wskazywała na wieloczynnikowość konstruktu zdolności, uwzględniającego kognitywne czynniki, wpływające na efektywność uczenia się języków obcych. Zarówno *MLAT*, jak również *LAB* zawierały wspólne elementy, jak np. części sprawdzające słownik, wrażliwość gramatyczną i audytywność, ale również wykazywały różnice, jak choćby pojawienie się w metodzie *LAB* części sprawdzających sferę pozaintelektualną, jak zainteresowania czy osiągnięcia szkolne. Zauważalny jest w przypadku *LAB* brak zadań typowych dla sprawdzenia pamięci. Bateria testów, opracowana na gruncie niemieckim przez Essera, opierała się na podobnych założeniach teoretycznych zdolności do nauki języków obcych jako konstruktu wieloczynnikowego. Różnicą między dwoma pierwszymi a trzecim narzędziem jest pominięcie w tym ostatnim zadań, badających stronę audytywną procesu uczenia się języka obcego i skoncentrowanie się

na badaniu przebiegu procesów kognitywnych, jak: zdolność uczenia się poprzez skojarzenia, proces indukcyjnego uczenia się reguł, proces integracji semantycznej oraz proces tworzenia analogii, uznanymi przez Essera za podstawowe procesy nauki języków obcych. W teście zastosowany został wyłącznie materiał niewerbalny, co wynikało z założenia, iż proces uczenia się języka obcego przebiega na wysokiej płaszczyźnie abstrakcji i jest nauką systemu znaków. Zgodnie z tym założeniem przy konstruowaniu narzędzi do pomiaru predyspozycji językowych należałoby dążyć do stworzenia takiego systemu znaków, który w swojej strukturze odpowiadałby językowi docelowemu, co pozwalałoby wnioskować o umiejętności dokonywania analogii pomiędzy procesami zachodzącymi przy nauce języka, opartego na języku sztucznym, a procesami, charakterystycznymi dla uczenia się języków obcych (Esser, 1982). Jednakże nasuwa się tu pytanie, o jaki język docelowy chodziłoby przy tworzeniu systemu znaków niewerbalnych. Czy dla każdego języka obcego, będącego jednocześnie językiem docelowym, powinien zostać stworzony odrębny język sztuczny? Takie podejście byłoby sprzeczne ze stwierdzeniem, że choć z całą pewnością istnieją ogólne ludzkie predyspozycje do nauki języków, to jednak nie konkretnych języków (Vollmer, 1982, Apelt, 1982).

Szczególnie w przypadku testu, zaproponowanego przez Essera, łatwo zauważyć, że w swojej budowie, istocie poszczególnych zadań oraz przede wszystkim w celu diagnostycznym w dużej mierze oparty jest on na testach psychologicznych do pomiaru inteligencji ogólnej, jak *Test Ravena*, czy *Skale Wechslera*. Można to uzasadnić pod warunkiem uznania nadrzędności procesów kognitywnych (składających się na inteligencję ogólną) w procesie uczenia się. W takiej sytuacji, standardowe narzędzia pomiaru inteligencji ogólnej byłyby wystarczająco prognostyczne dla osiągnięć w nauce języka obcego. Takie podejście do konstruktu, jakim są zdolności do nauki języków obcych, identyfikowanego za pomocą psychologicznych narzędzi do pomiaru inteligencji ogólnej, świadczyłoby o tym, że nie mamy do czynienia ze zdolnościami do nauki języków obcych jako odrębnymi zdolnościami specjalnymi, na co została już zwrócona uwaga.

Mimo iż w latach 90. badania przyniosły opracowanie nowych koncepcji, w rezultacie czego opracowane zostały nowe testy predyspozycji językowych (Grigorenko, Sternberg, Herman, 2000), to można powiedzieć, że pierwotny wieloczynnikowy model zdolności do nauki języków obcych, uwzględniający komponenty zdolności, odnoszące się do sfery kognitywnej człowieka, nie został podważony.

4. Rozwijanie narzędzi pomiaru predyspozycji językowych – sytuacja w Polsce

Analizując rozwój i kierunki badań nad zdolnościami do nauki języków obcych na gruncie polskim, od samego początku można dostrzec brak znaczących dokonań na tym polu w porównaniu z dokonaniem w innych krajach. Przyczyną takiego

stanu rzeczy był m.in. brak odpowiednich rodzimych narzędzi do pomiaru zdolności językowych, które osiągnęłyby porównywalne znaczenie, jak choćby *MLAT* czy *LAB*. Niewypracowanie takich narzędzi spowodowane było, jak się wydaje, niedostateczną wiedzą badaczy, zajmujących się językoznawstwem stosowanym z zakresu zastosowań narzędzi analizy statystycznej w badaniach ilościowych. Badania ilościowe w tej dziedzinie zdają się być kluczowe, ponieważ tylko one mogą dostarczyć dużą ilość danych, niezbędnych do kompleksowej analizy problemu predyspozycji językowych w kraju (Rysiewicz, 2006).

Mimo to w Polsce podejmowane były próby tworzenia różnorodnych testów na wzór narzędzi istniejących w innych krajach. Prace nad stworzeniem narzędzi do identyfikacji zdolności do nauki języków obcych rozpoczęły się wraz z pojawieniem się klas profilowanych. Takie badania zostały podjęte w latach 1974-1977 przez A. Niżegorodcew (1975, 1979). Prace Niżegorodcew polegały na wypracowaniu narzędzi do identyfikacji zdolności do nauki języków obcych mimo braku ważnych kryteriów klasyfikowania uczniów do klas profilowanych. Zatem w swoich próbach opierała się ona na wypracowanych w tej dziedzinie metodach na świecie. Wypracowane przez nią narzędzie to raczej bateria testów, sprawdzających takie zdolności, jak: wycucie gramatyczne, pamięć skojarzeniową, pamięć natychmiastową, znajomość słownictwa języka ojczystego, słuchową i wzrokową pamięć sekwencyjną czy słuch fonematyczny, tj. umiejętność kojarzenia dźwięku z symbolem graficznym oraz rozróżniania dźwięku. Uwzględnienie w tych narzędziach testów badających słuch fonematyczny wydawało się być istotne, ponieważ stopień rozwinięcia umiejętności słuchowej, czyli rozróżniania fonemów w języku obcym w wyrazach, które różnią się tylko jednym dźwiękiem oraz kojarzenie dźwięku z symbolem odgrywa ważną rolę w nauce języka obcego (Niżegorodcew, 1979). Tym bardziej zaskakujące wydawały się być wyniki badań, ukazujące niewielki wpływ zdolności słuchowych na naukę języka obcego, co może mieć wiele przyczyn, jak choćby wyselekcjonowana młodzież, ucząca się w liceum ogólnokształcącym, gdzie prowadzone były badania, posiadająca dostatecznie rozwiniętą tą umiejętność. Pozwala to jednak na zadanie pytania o sens uwzględnienia zadań sprawdzających tą zdolność w testach identyfikujących zdolności do nauki języków obcych.

Dostrzegając również konieczność uwzględnienia czynników pozaintelektualnych przy identyfikowaniu uczniów ze zdolnościami do nauki języków obcych, w metodzie Niżegorodcew zastosowane zostały również wywiady z wychowawcami, nauczycielami i rodzicami, rozmowy z uczniami, kwestionariusze uzupełniane przez uczniów, a także hospitacje lekcji. Powyższe testy zostały uzupełnione o badania uczniów niewerbalnym testem inteligencji *Raven'a*, który umożliwia mierzenie zdolności do nauki, czyli poprawnego myślenia, niezależnego od doświadczenia. Przeprowadzone badania za pomocą baterii testów Niżegorodcew pozwoliły wysnuć wiele ciekawych wniosków dotyczących choćby roli specjalnych uzdolnień językowych oraz czynników pozaintelektualnych w uczeniu się języków obcych, ale również wykazały zróżnicowanie poszczególnych części testów w

stopniu prognozowania o powodzeniu w przyszłej nauce języka obcego. Szczególnie niezadowolające okazały się wyniki rzetelności *Testu Progностycznego*, co w zasadzie podważa sens stosowania go jako narzędzia prognostycznego.

Właśnie z braku wystandaryzowanych narzędzi pomiaru predyspozycji językowych zaobserwować można w latach 80. ubiegłego wieku, zgodnie z tendencją światową, zwrot ku analizie innych różnic indywidualnych, wychodzących poza sam konstrukt zdolności do nauki języków obcych. Chodzi tu przede wszystkim o takie czynniki, mające wpływ na osiągnięcia w nauce języka obcego, jak: motywacja, cechy osobowościowe, płeć, wiek, iloraz inteligencji, czy strategie uczenia się. Dopiero w latach 90. zainteresowanie zdolnościami do nauki języków obcych zauważalnie wzrosło. Miało przy tym znaczenie również ogólne zwrócenie się w stronę wspierania zdolności uczniów, propagowane i regulowane różnorodnymi zapisami prawnymi przez kraje Unii Europejskiej, w tym również Polskę¹. Taki stan rzeczy wymusił niejako przyjrzenie się bliżej zdolnościom specjalnym, a co za tym idzie również zdolnościom do nauki języków obcych. Wraz z możliwością tworzenia oddziałów dwujęzycznych zaistniała konieczność selekcji uczniów do tych oddziałów, co pociągnęło za sobą potrzebę opracowania metod i narzędzi, określających predyspozycje do nauki języków obcych u uczniów. Pojawiły się również testy komercyjne, jak *Testy Predyspozycji Językowych* R. Kuliniaka (2002), będące również efektem pracy nad narzędziami określającymi predyspozycje językowe w gimnazjum z oddziałami dwujęzycznymi oraz opracowany w 2006 roku przez Pracownię Testów Psychologicznych *Test Zdolności Językowych (TZJ)*, będący wystandaryzowanym narzędziem, diagnozującym aktualne możliwości opanowania języków. Test ten umożliwia, zdaniem autora, prognozowanie o przyszłych wynikach nauki języka obcego. Jest on przeznaczony dla uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej, klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz dla niestudujących osób dorosłych. Podstawowym zastosowaniem tego narzędzia jest selekcja uczniów do profilowanych klas językowych w gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych, zatem można wykorzystywać go podczas egzaminów wstępnych. W odniesieniu do uczniów test ten można również stosować w diagnozie pedagogicznej przy określaniu predyspozycji i możliwości rozwoju szkolnego oraz wyboru kierunku dalszego kształcenia (Wojtowicz, 2006). *TZJ* powstał w oparciu o teorię, według której opanowanie języka obcego polega na opanowaniu jego podsystemów językowych. Mimo, iż w literaturze glottodydaktycznej istnieją różne podziały struktury języka na podsystemy, test w swojej formie uwzględnia trzy z nich:

¹ W Polsce przełom stanowił rok 1991, w którym została opracowana i uchwalona Ustawa o Systemie Oświaty, określająca obowiązki szkoły, dotyczące również wspierania uczniów zdolnych. Choć w samej ustawie nie zostały sformułowane odrębne przepisy regulujące w szczególności sposób edukację uczniów zdolnych, jednakże w kilku miejscach istnieją zapisy, odnoszące się bezpośrednio do tej problematyki (Ustawa o Systemie Oświaty z dn. 7.09.1991r, *Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572*). Ponadto: Biblioteczka Reformy. MEN o uczniu zdolnym. 15/1999.

- słownictwo – zasób leksykalny (bierny i czynny), wycucie regul morfologicznych,
- gramatykę – reguły składniowe,
- dyskurs – reguły budowania tekstów, wycucie stylistyczne, umiejętność domyślania się z kontekstu.

Poszczególne zadania mają na celu sprawdzenie podstawowych zdolności kognitywnych, niezbędnych w nauce języka obcego, jak: umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów, czy umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu. W teście pominięta została audytywna strona języka. Autor testu nie podaje również argumentu, dlaczego sprawdzanie umiejętności audytywnej nie zostało ujęte w teście. Również inne czynniki, ważne w nauce języka obcego, jak zainteresowania, stopień motywacji w nauce języka obcego, zostały całkowicie pominięte. Pominięto również sprawność zapamiętywania, co również nie jest uargumentowane przez autora testu.

Mimo szeregu badań normalizacyjnych, jakim został poddany test, należy ostrożnie odbierać *TZJ* jako narzędzie mierzące predyspozycje do nauki języków obcych, tzn. mające wartość prognostyczną. Wiele zastrzeżeń budzą już metody konstruowania narzędzia. Generowanie poszczególnych pozycji testowych przez samego autora jedynie w oparciu o *Test Predyspozycji Językowych* R. Kliniaka (2002) oraz ich jakościowa analiza, dokonana przez nauczycieli (języków obcych, języka polskiego), studentki Nauczycielskiego Kolegium Języka Niemieckiego oraz innego studenta, przypuszczalnie filologii angielskiej, może budzić uzasadnione obawy co do rzetelności i trafności materiału zawartego w teście. Ponadto sam materiał językowy, jak również zadania, zawarte w teście może budzić zastrzeżenia odnośnie do trafności wyników testu. Użyte języki: łaciński, hiszpański, a zwłaszcza angielski nie są językami rzadkimi, jak twierdzi autor, a obecnie w liceach ogólnokształcących wręcz popularnymi. Rozwiązanie poszczególnych zadań testowych może zatem ułatwić rozumienie wyrazów, zwrotów i zdań w wymienionych językach. Niewątpliwie jednak *TZJ* może być przydatnym narzędziem w rękach nauczycieli, bardziej jednak w celu ogólnej charakterystyki grupy rozpoczynającej naukę języka obcego, niż dokładnego określania zdolności językowych poszczególnych uczniów. Wobec braku rodzimych narzędzi do pomiaru predyspozycji językowych uczniów *TZJ* w połączeniu z innymi narzędziami, badającymi sferę pozaintelektualną uczniów może dostarczać istotnych informacji o sferze intelektualnej ucznia, uwzględniając specyfikę uczenia się języków obcych.

Mimo podejmowanych na przestrzeni lat prób skonstruowania narzędzi do pomiaru predyspozycji językowych, dokonania na tym polu w Polsce są niewielkie. Nadzieją na wypełnienie tej luki jest próba adaptacji testu *MLAT* do warunków rodzimych, prowadzona przez J. Rysiewicza (2008). Adaptacja istniejącego już narzędzia, będącego jednocześnie jednym z najbardziej uznanych narzędzi identyfikacji zdolności do nauki języków obcych, zdaje się być uzasadniona. Dostosowanie istniejącego testu do warunków innego kraju z uwzględnieniem różnic językowych i kulturowych jest bowiem znacznie prostszą metodą

tworzenia narzędzia, niż rozwinięcie nowego testu, choćby ze względu na opracowane już solidne podstawy teoretyczne, dotyczące zdolności do nauki języków obcych (Hornowska i Paluchowski, 2004).

Rezultaty badań nad polską wersją testu *MLAT* nie są całkowicie zadowalające, bowiem ukazują niedostateczną trafność całego testu (Rysiewicz, 2008). Jednakże sama próba adaptacji narzędzia jest niewątpliwie kamieniem milowym w badaniach nad zdolnościami do nauki języków obcych na gruncie polskim.

5. Uwagi końcowe

Kończąc niniejsze rozważania zauważyć należy, iż mimo podejmowanych prób wyjaśniania problemu zdolności do nauki języków obcych i konstruowania narzędzi do ich identyfikacji na polskim gruncie, nie istnieje w zasadzie dyskusja naukowa na ten temat. Bez chęci podejmowania wyzwań na tym polu wiedza na temat predyspozycji językowych w Polsce będzie znikoma, a z całą pewnością dostępna jedynie dla niewielu badaczy i nie przyniesie ze sobą wypracowania nowych, jakże potrzebnych narzędzi pomiaru predyspozycji językowych. Z drugiej strony wszelka dyskusja naukowa, dotycząca zdolności do nauki języków obcych, nie może być prowadzona wyłącznie na płaszczyźnie teoretycznych i empirycznych działań środowiska naukowego, w oderwaniu od praktyki dydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Apelt, W. 1982. „Individuelle Leistungsdispositionen im fremdsprachigen Lernprozess”. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 150-152.
- Biedroń, A. 2008. „Koncepcja zdolności językowej a atrybucyjna teoria motywacji i emocji Bernarda Weinera” (w) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych* (red. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik). Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna: 27-34.
- Carroll, J.B. 1993. *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: CUP.
- Carroll, J.B., Sapon, S.M. 2002 (1959). *Modern Language Aptitude Test*. Bethesda, MD: Second Language Testing.
- Esser, U. 1982. „Ein allgemeinspsychologischer Ansatz zur Diagnose der Fremdsprachenlernfähigkeit”. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 76-81.
- Esser, U. 1983. „Personale und soziale Faktoren des Fremdspracherwerbs”. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 71-77.
- Grigorenko, E.L., Sternberg, R.J., Ehrman, M.E. 2000. „A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CANAL-F theory and test”. *Modern Language Journal* 84(3): 390-405.
- Hornowska, E., Paluchowski, W. J. 2004. „Kulturowa adaptacja testów psychologicznych” (w) *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. (red. J. Brzeziński). Warszawa: PWN: 151-191.

- Kuliniak, R. 2002. *Test Predyspozycji Językowych dla uczniów gimnazjum*. Wałbrzych: BIMART.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o uczniu zdolnym. Biblioteczka Reformy 15. 1999.
- Nęcka, E. 2005. *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Nizegorodcew, A. 1975. „Przydatność tzw. testu prognostycznego jako metody pomiaru zdolności do uczenia się języka obcego u młodzieży licealnej”. *Języki Obce w Szkole* 5: 299-303.
- Nizegorodcew, A. 1979. „Rola specjalnych uzdolnień w nauce języków obcych w szkole”. *Przegląd Glottodydaktyczny* 3: 31-42.
- Pimsleur, P. 1966 (2003). *The Pimsleur Language Aptitude Battery*. Bethesda, MD: Second Language Testing.
- Rysiewicz, J. 2006. „Uzdolnienia językowe. Nieporozumienia a rzeczywistość badawcza”. *Neofilolog* 29: 17-25.
- Rysiewicz, J. 2007. „A study on the prediction of success in the learning of English as a SL” (w) *On foreign language acquisition and effective learning* (red. J. Arabski). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 133-156.
- Rysiewicz, J. 2008. „Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of The Modern Language Aptitude Test by Carroll and Sapon”. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics* 44 (4): 569-595.
- Ustawa o Systemie Oświaty z dn. 7. 09. 1991, DzU. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572
- Vollmer, H.J. 1982. *Spracherwerb und Sprachbeherrschung. Untersuchungen zur Struktur von Fremdsprachenfähigkeit*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtowicz, M. 2006. *Test zdolności językowych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Andrzej Kaczmarek

Uniwersytet Zielonogórski

ZAGADNIENIA METODOLOGICZNE BADAŃ W KLASACH DWUJĘZYCZNYCH

Methodological issues of conducting research in bilingual classrooms

The research in the field of bilingual education has had some specific aims and problems. First, we remind of the quest for the relation between bilingualism and intelligence. Then, we refer to some studies on classroom interaction. Finally, we present some projects focussing on the integration of learning content and language.

1. Wstęp

Edukacja dwujęzyczna spotyka się z coraz większym zainteresowaniem w wielu krajach świata. Ponieważ przybiera ona rozmaite formy, pragniemy wyjaśnić, iż w niniejszym tekście klasy dwujęzyczne rozumiemy jako przykłady edukacji, w której wszystkie lub wybrane przedmioty szkolne są nauczane w języku obcym, drugim dla większości uczniów. Dotyczy to różnych modeli immersji całkowitej i częściowej oraz zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego, znanego najczęściej pod międzynarodowymi terminami CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) i EMILE (fr. *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*).

Zamierzamy przedstawić wybrane cele i problemy badawcze związane z funkcjonowaniem klas dwujęzycznych i wpływem takiej edukacji na kompetencje uczniów. Wielu badaczy podkreśla szereg korzyści językowych, poznawczych i kulturowych, które są udziałem jej uczestników (Marsch 2002; Gajo, Berthoud 2008). Jednakże takie pozytywne opinie musiały wpierv przełamać wcześniejsze uprzedzenia i fałszywe wyobrażenia w stosunku do dzieci funkcjonujących w środowiskach dwujęzycznych. Dlatego zaczniemy od omówienia badań zorien-

towanych na kluczowe pytanie: *Czy edukacja dwujęzyczna jest lepsza od jednojęzycznej?* Następnie przejdziemy do opisu metod starających się określić jak przebiega komunikacja w klasach dwujęzycznych. W zakończeniu nawiążemy do projektów stawiających sobie za cel określenie skuteczności zintegrowanego uczenia się wiedzy przedmiotowej i językowej w klasach dwujęzycznych.

2. Badania nad związkiem pomiędzy dwujęzycznością a inteligencją

Zalety czy też wady nauczania w kontekście dwujęzyczności najłatwiej wykazać biorąc pod uwagę osiągnięcia uczniów. Tradycyjnym wyznacznikiem zdolności edukacyjnych uczniów było klasyczne pojęcie inteligencji. Jedno z najbardziej popularnych pytań, zadawane od lat 20-tych XX wieku, brzmiało: *jak dwujęzyczność wpływa na inteligencję?*

Popularna procedura badawcza polegała na zastosowaniu standardowych testów na inteligencję (IQ) i porównywaniu otrzymanych wyników pomiędzy grupami osób jednojęzycznych i osób dwujęzycznych. Do lat 60-tych, wyniki większości badań wskazywały na większe trudności w wykonywaniu zadań intelektualnych przez dzieci dwujęzyczne. Doprowadziło to do przypisania osobom dwujęzycznym „dezorientacji umysłowej” (*mental confusion*), czy też „upośledzenia językowego” (*language handicap*). Tymczasem stopniowo pojawiały się badania prezentujące odmienne rezultaty. Wynikało z nich, że nie ma wyraźnego związku pomiędzy dwu- lub jednojęzycznością a inteligencją. Niektóre z tych badań wskazywało nawet, że związek ten może mieć charakter pozytywny.

Peal i Lambert (1962 w: Kurcz 2007), poprzez krytyczne spojrzenie na ówczesną metodologię badań, spróbowali wyjaśnić, dlaczego wyniki badań okazywały się sprzeczne. Słabą stroną dotychczasowych badań okazała się kontrola zmiennych, które mogą korelować z inteligencją. Należały do nich: status społeczno-ekonomiczny i związana z tym jakość i poziom wykształcenia (często grupy dwujęzyczne pochodziły ze środowisk mniej uprzywilejowanych), płeć badanych (w sytuacjach, gdy nie kontrolowano proporcji płci w grupach, bardziej rozwinięte językowo dziewczęta mogły zawyżać wyniki grupy), a nawet wiek badanych i związany z tym rozwój językowy. Czasami nieobiektywnie definiowano pojęcie jednojęzyczności i dwujęzyczności. W pewnych badaniach określano przynależność do każdej z tych grup na podstawie nazwiska dziecka (!). Ponadto na ogół nie mierzono stopnia dwujęzyczności.

Sprawą dyskusyjną był także dobór narzędzi pomiaru inteligencji. Testy powinny być przedstawiane w języku, który badani znają najlepiej. Natomiast wiele badań używało testów tylko w języku angielskim. Osobom, dla których był to słabszy język, taki test sprawiał więcej trudności. Jednakże nawet powierzchowne przetłumaczenie testu, bez standaryzacji w kulturze języka docelowego, faworyzowało grupę, dla której język angielski był językiem pierwszym (tak się stało np. przy porównywaniu dzieci angielskojęzycznych z walijskojęzycznymi w badaniach Saera z 1923 r. oraz Jonesa i Stewarta z 1959 r.).

Osobną, ważną kwestią jest definicja inteligencji i określenie jej związku z językiem. Dzieci dwujęzyczne osiągały gorsze wyniki w Stanfordzkiej Skali Bine-ta zawierającej zadania werbalne. Natomiast lepsze wyniki uzyskiwały w niewerbalnych testach wykonaniowych.

W badaniach prowadzonych przez Peal i Lambert dość dobrze kontrolowano wspomniane zmienne, a także użyto szereg różnorodnych narzędzi do pomiaru zdolności językowych i intelektualnych. W rezultacie stwierdzono pozytywną korelację pomiędzy poziomem dwujęzyczności a poziomem inteligencji. Przy czym pozostawiono jako otwartą relację przyczynowo-skutkową, a mianowicie czy opanowanie drugiego języka podnosi poziom inteligencji, czy też dzieci bardziej inteligentne lepiej sobie radzą z opanowaniem obu języków.

Wyniki pomiaru inteligencji były bardziej rzetelne niż w innych badaniach, gdyż mierzono ją według kilku skal dotyczących różnych parametrów. Okazało się, że obie grupy równie dobrze wykonywały testy typu przestrzenno-percepcyjnego, natomiast grupy dwujęzyczne lepiej radziły sobie z manipulacją symbolami, z tworzeniem pojęć i z „giętkością” myślenia. Stwierdzono też pozytywne wyniki w werbalnych miarach inteligencji, ale dopiero na poziomie dwujęzyczności zrównoważonej. Były to też jedne z pierwszych badań, w których wzięto pod uwagę wielojęzyczny kontekst społeczno-kulturowy i postawy badanych dzieci wobec obu języków i kultur oraz ich funkcjonowanie w szkole.

Chociaż badania te były szeroko cytowane na rzecz promowania dwujęzyczności w szkołach, ich wyniki nie mogą być zbyt generalizowane. Po pierwsze, dotyczyły tylko 10-latków, po drugie wzięto pod uwagę tylko dzieci o dwujęzyczności w pełni zrównoważonej, po trzecie dotyczyły specyficznego kontekstu wielokulturowej aglomeracji Montrealu.

Podsumowując badania nad związkiem dwujęzyczności i funkcji poznawczych możemy wyróżnić kilka problemów metodologicznych (Baker 1993: 127-129):

I. Kontrola zmiennych w porównywanych grupach badawczych.

Badania zakładają, że jedno-/dwujęzyczność jest jedynym czynnikiem różniącym badane grupy, który może wpływać na osiągnięte rezultaty. Tymczasem mogą zaistnieć inne czynniki, które również dostarczają możliwych, alternatywnych wyjaśnień (np. motywacja, postawy, środowisko rodzinne, środowisko szkolne, itp.).

II. Określenie rodzaju dwujęzyczności.

Obecnie istnieje co najmniej kilkanaście określeń typów dwujęzyczności. Gdy badanie dotyczy ściśle zdefiniowanego typu (np. dwujęzyczności wczesnej, zrównoważonej), powstaje pytanie, na ile wyniki tych badań można rozszerzyć na inne sytuacje dwujęzyczności. Ponadto dany rodzaj dwujęzyczności jest ściśle związany ze specyficzną sytuacją rodzinną, socjo-kulturową. Tak więc w raz z typem dwujęzyczności w grę może wchodzić szereg czynników pozajęzykowych.

III. Określenie relacji przyczynowo-skutkowej.

Ciągle trwa dyskusja nad charakterem relacji język-funkcje umysłowe. Chociaż wielu badaczy wnioskuje, że rozwój dwujęzyczności w większym stopniu wpływa na rozwój poznawczy niż na odwrót, to można również zakładać, że jest to skomplikowany proces o dwustronnym charakterze interakcyjnym.

IV. Ustalenie charakteru wpływu dwujęzyczności na procesy poznawcze.

Za pomocą krótkoterminowych badań trudno jest ustalić, czy opisywane wpływy języka na umysł są trwałe czy zmienne. Czy korzyści poznawcze dotyczą w równym stopniu różnych kategorii wiekowych? Jaka jest charakterystyka tych zmian na przestrzeni całego rozwoju dziecka, a potem osoby dorosłej?

V. Wpływ postaw i oczekiwań badaczy na wyniki badań.

Znanym problemem jest wpływ uprzednich założeń badaczy na przebieg badań i analizę rezultatów. Kwestia dwu- i różnojęzyczności, zwłaszcza w kontekście społeczno-kulturowym i edukacyjnym, jest także kwestią ideologiczną, co może skłaniać do tego, że badacz dostrzeże to, co będzie chciał dostrzec¹.

3. Badania w klasach immersyjnych

Porównanie osiągnięć szkolnych uczniów klas immersyjnych i uczniów klas nauczanych w języku pierwszym wypada na ogół na korzyść tych pierwszych. Poza kwestią zdolności poznawczych, badano wśród nich kwestie zdolności językowych zarówno odnośnie języka pierwszego jak i drugiego. Sformułowano je jako następujące problemy (Marsch 2000: 20):

a) Problem języka pierwszego;

Czy język pierwszy będzie się rozwijał równie dobrze, mimo że zmniejsza się ilość czasu szkolnego przeznaczanego na pracę w tym języku?

b) Problem języka drugiego;

Czy język drugi rozwija się lepiej, jeżeli jego nauka jest zintegrowana z uczeniem się treści przedmiotowych?

pozytywne na ogół rezultaty badań zawierają jednakże pewne kwestie metodologiczne poddawane krytyce (Hamers, Blanc 1983: 303-329). Na przykład trudno oszacować, na ile grupy eksperymentalne w klasach immersyjnych są już specyficznymi grupami. Wybór takiej edukacji językowej przez rodziców oraz ich

¹ Ten ostatni problem jest szczególnie znaczący dla wielu badań przeprowadzonych w Kanadzie i w Stanach Zjednoczonych, gdzie ich wyniki mogą wpływać na istotne decyzje natury edukacyjno-politycznej na szeroką skalę. Pozytywne rezultaty badań są również wykorzystywane przez zwolenników rozwijania nauczania dwujęzycznego w innych częściach świata, w tym w Europie.

zaangażowanie w rozwój językowy swoich dzieci powoduje, że kontekst środowiskowy takich klas jest znacząco różny od sytuacji dzieci w innych klasach.

Nie dano jeszcze ostatecznej odpowiedzi wobec wątpliwości, czy programy immersyjne, najczęściej obejmujące zdolne dzieci ze środowisk bardziej uprzywilejowanych, nadają się równie dobrze dla dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi lub pochodzących z mniej uprzywilejowanych grup społecznych. Dzieci te oczywiście napotykają większe problemy w opanowaniu obu języków i nauczanych w nich treści przedmiotowych. Jednakże interpretacje badaczy różnią się, co do relacji przyczynowo-skutkowych tych trudności oraz, co do określenia skali tych trudności w porównaniu do kształcenia tylko w jednym języku.

Większą popularnością cieszyły się dotychczas badania immersji wczesnej niż immersji późnej. Niewiele badań prowadzono wobec osób, które już opuściły szkołę, mało jest także badań ich zachowania językowego w wieku dorosłym. Wiąże się to z oczywistymi trudnościami przeprowadzania rzetelnych badań podłużnych w dłuższej perspektywie czasowej.

Z biegiem lat analiza systemów immersyjnych nabiera coraz bardziej charakteru jakościowego i wskazuje na pewne słabości w osiąganych kompetencjach języka drugiego (Gajo 2000: 25, Lyster 2007). Daje się zauważyć mianowicie dość szybki na ogół rozwój kompetencji w początkowym okresie, natomiast po kilku latach dostrzega się spowolnienie rozwoju i częste przypadki fosylizacji błędów językowych. Ponadto uwidacznia się małe urozmaicenie rejestrów socjolingwistycznych, charakteryzujące się opanowaniem tylko jednego stylu językowego (raczej szkolnego, akademickiego niż potocznego).

4. Badania dyskursu w klasach dwujęzycznych

Do lat 80-tych stosunkowo mało było badań obserwujących to, co faktycznie dzieje się w klasach dwujęzycznych. Dopiero niedawno zaczęto analizować dokładnie interakcje i dyskurs w klasie, aby określić, w jaki sposób zachodzi w niej komunikacja językowa.

Takie badania obserwacyjne zaczęto przeprowadzać pod koniec lat 70-tych (Martin-Jones 2000). Opierały się na zapisie audio, dzięki czemu możliwa stała się analiza językoznawcza. Było to podejście oparte na analizie dyskursu, przeważnie o charakterze ilościowym, zliczającym i katalogującym indywidualne akty mowy, przy czym najczęściej zajmowano się funkcjami dyskursu nauczyciela.

Pod koniec lat 80-tych w coraz większej mierze zaczęto wykorzystywać w badaniach analizę konwersacyjną i podejście etnograficzne. Uwagę skierowano od komunikacyjnych funkcji indywidualnych wypowiedzi do sekwencyjnych struktur interakcyjnego dyskursu. W centrum zainteresowania znalazły się negocjacja znaczeń i wzajemne dynamiczne zależności pomiędzy nauczaniem a uczeniem się.

Wiele badań koncentruje się na zjawisku przełączania kodów (*code-switching*). Niektóre z badań analizują je jako wskazówki kontekstowe (*contextualization cues*), gdzie zmiana języka lub stylu stanowi sygnał zmiany typu lub funkcji

dyskursu (np. treść-komentarz, treść zadania-organizacja wykonania zadania, itp.). Mogą one mieć charakter bardziej skierowany na dyskurs, gdzie służą do rozgraniczania różnych typów wypowiedzi w sekwencji interakcyjnej. Wskazówki kontekstowe mogą też być bardziej powiązane z uczestnikami, gdzie stanowią element dopasowania dyskursu do słuchaczy (np. poprzez dodawanie tłumaczeń, komentarzy, wyjaśnień).

W zasadzie niemożliwe jest sporządzenie kompletnego i uniwersalnego zbioru funkcji przełączania kodów. Liczba różnych zastosowań w różnych kontekstach jest w zasadzie nieograniczona. Natomiast dalsze badania mogą pogłębić zrozumienie tych zjawisk w konkretnym kontekście klasy szkolnej i danej kultury.

Inny zakres badań skupia się na wzorach struktur sekwencyjnych, np. Zainicjowanie-Odpowiedź-Ewaluacja (*Initiation-Response-Evaluation*). Bada się, jak następuje przełączanie kodów w tych sekwencjach. Ukazuje to funkcje języków, praktyki konwersacyjne i strategie nauczania i uczenia się.

Natomiast socjolingwistyka interakcyjna i podejście mikroetnograficzne mają za cel dogłębne zrozumienie procesów interakcyjnych, biorąc pod uwagę rytm, czas, synchronizację a także subtelne wskazówki niewerbalne. Dlatego też badania tego rodzaju częściej wykorzystują nagrania wideo i bardzo szczegółowe transkrypcje uwzględniające aspekty niewerbalne i kontekst sytuacyjny. Kierują one uwagę na opis zachowania uczestników interakcji i odkrycie ich indywidualnych stylów lub też wyjaśnienie zachowań nacechowanych kulturowo.

Badania obserwacyjne w klasie, choć zwiększają naszą wiedzę o tym, co faktycznie dzieje się w klasie, to jednocześnie wiążą się z pewnymi problemami w ustaleniu danych w interakcji. Omówimy niektóre z tych trudności technicznych, z którymi musi się zmierzyć badacz.

Jednym z pierwszych problemów jest obiektywny zapis danych. Jeżeli dysponujemy jednym mikrofonem, trudno będzie zarejestrować całość interakcji grupowej. Jeżeli w użyciu jest jedna kamera, należałoby rozstrzygnąć, na kim powinna się skupiać, kogo filmować. Przy próbach sfilmowania wszystkich osób, zbyt częste ruchy kamerą utrudniałyby śledzenie obrazu. Natomiast, jeżeli ustawia się całą grupę w kadrze, można się zastanawiać, na ile zmiana ustawienia grupy wpływa na warunki i przebieg komunikacji.

Okazuje się ponadto, że nagranie wideo jest jednak pewną deformacją rzeczywistości. Przy dalekim planie łatwo stracić szczegóły, a poszczególni uczniowie zlewają się w grupę. Przy bliskim planie, traci się z pola widzenia wszystko to, co nie mieści się w kadrze. Zbliżenia i kąt widzenia deformują gesty, ruchy, ocenę odległości i mogą prowadzić do fałszywych interpretacji elementów niewerbalnych.

Kolejne problemy i wątpliwości pojawiają się przy przejściu z nagrania do transkrypcji. Poza warstwą słowną, jak potraktować elementy parawerbalne i niewerbalne? Jakie informacje zawierają intonacja i mimika i jak wpływają one na przebieg interakcji? W przestrzeni komunikacyjnej na lekcji znajdują się również teksty i

obrazy. Nawet, jeśli nie pojawiają się bezpośrednio w rozmowie, są w zasięgu wzroku i mogą być domyślną treścią interakcji, w jakiś sposób ją kształtować.

Sytuacja wypowiedzi może być na tyle kompleksowa, implicytna, że trudno badaczowi ująć te wszystkie parametry lub też ocenić ich znaczenie dla interakcji. Wynikają z tego problemy z interpretacją znaczeń dysponując jedynie zapisem interakcji. Pomocne bywa korzystanie z notatek sporządzanych jednocześnie z nagraniem, które mogą zawierać uzupełniające informacje kontekstowe. Jednak i wtedy zrekonstruowanie motywacji, intencji może być trudne. Stąd niektórzy badacze posilkują się techniką wywiadu, w czasie którego uczestnicy lekcji wyjaśniają jej przebieg. W przypadku dzieci i młodzieży szkolnej wyjaśnienia takie także trudno interpretować, gdyż samoocena, czy też ocena zdarzeń językowych dokonana przez dziecko może być bardzo niedoskonała.

5. Badania w zakresie integracji językowo-przedmiotowej

Aktualnie, w Europie, badania na terenie nauczania dwujęzycznego ewoluują od podejścia immersyjnego w kierunku CLIL i EMILE. W konsekwencji, ciężar zainteresowania przesuwają się od przyswajania języków w kierunku przyswajania wiedzy przedmiotowej (Gajo 2000: 10; Marsch 2002: 21). Coraz częściej stawiane pytania brzmią:

- *Czy uczenie się wiedzy przedmiotowej za pośrednictwem języka drugiego związane jest ze stratami czy z korzyściami dla tego procesu?*
- *Jaki jest wpływ języka drugiego na przyswajanie wiedzy?*
- *Jaka jest natura integracji przyswajania wiedzy językowej i przedmiotowej?*

Wyzwania, jakiemu mają sprostać te badania to (Gajo, Berthoud 2008):

1. zbudowanie podstaw dydaktyki dwujęzycznej jako dydaktyki integrującej uczenie się języków i wiedzy przedmiotowej.
2. pogłębione zrozumienie pojęcia kompetencji komunikacyjnej i różnojęzycznej, w której język stanowi narzędzie nabywania wiedzy.

Pod względem metodologicznym odpowiada to przejściu od badań eksperymentalnych oceniających produkt uczenia się języka w kierunku szczegółowego opisu procesów uczenia się i interakcyjnych. Służą temu takie techniki, jak: obserwacje lekcji, nagrania, transkrypcja, wywiady z nauczycielami i uczniami, ich komentarze w zestawieniu z wybranymi sekwencjami, pomiar kompetencji językowych i przedmiotowych w badaniach podłużnych.

Ponieważ edukacja dwujęzyczna cieszy się dużym zainteresowaniem władz oświatowych, w wielu krajach realizuje się duże programy badawcze, mające na celu ukazanie kompleksowej wizji tego systemu nauczania.

Jednym z ciekawych przykładów projektu badawczego jest praca Dalton-Puffer (2007), która przeprowadziła systematyczne badania dyskursu klas dwujęzycznych w Austrii, a także przedstawiła dyskusję tematów badawczych i możliwych konceptów i metodologii. Pytania badawcze, na które starała się odpowiedzieć brzmią:

Jakie schematy użycia językowego i form językowych są typowe dla lekcji CLIL?

Jakie są implikacje tych ustaleń dla a) sformułowania modelu uczenia się języka na lekcjach CLIL i b) dla pedagogicznych i dydaktycznych decyzji w klasie?

Praca ta reprezentuje wieloaspektowe podejście i swoistą wizję systemową. Zastosowano w niej wielość metod badawczych, wśród których najważniejszymi były: analiza transkrypcji nagrań dyskursu klasowego, wywiady z nauczycielami, analiza dokumentów edukacyjnych związanych z danym kontekstem CLIL w Austrii.

Innym przykładem ambitnych projektów są badania ekipy skupionej wokół L. Gajo (2000, 2001, 2008) prowadzone we włoskim regionie Val d'Aoste i w Szwajcarii. W centrum zainteresowań tych badaczy są: integracja przyswajania wiedzy językowej i niejęzykowej, rola interakcji w przyswajaniu obu rodzaju wiedzy, organizacja dyskursywna lekcji dwujęzycznych. Są to również badania o charakterze systemowym prowadzone na dużą skalę.

Gajo (2005) uczestniczył także w jedynej jak dotąd próbie systemowej oceny funkcjonowania klas dwujęzycznych z językiem francuskim w polskich liceach i gimnazjach². Poza badaniami sondażowymi i analizą dokumentów, ukazującymi ogólną sytuację dydaktyczną kształcenia dwujęzycznego, dokonano wielu nagrań lekcji, Transkrypcje tychże lekcji ukazały typy interakcji, typy dyskursu, podział czasu, zmiany kodu językowego, procedury poprawiania błędów, sposoby nauczania wiedzy językowej i niejęzykowej.

Jako ostatni wymienimy projekt SCALA TransEurope (Dzięgielewska, Zajac 2006), w ramach którego w sposób wszechstronny analizowano praktyki nauczania. Również w tym przypadku chodziło o klasy dwujęzyczne z językiem francuskim. Analiza ta dotyczyła głównie następujących punktów: strategie nauczania, typy i funkcje stawianych przez nauczyciela pytań, strategie czytania, przelączanie języków, integracja nabywania wiedzy językowej i niejęzykowej.

Wracając do stawianego na początku pytania – *Czy edukacja dwujęzyczna jest lepsza od jednojęzycznej?* – rozumiemy dziś, że odpowiedź jest uzależniona od szeregu czynników należących do różnych sfer rzeczywistości. Dlatego też współczesne badania koncentrują się raczej na wyjaśnianiu złożonej rzeczywistości komunikacji w klasie dwujęzycznej. Z kolei dokładniejsze poznanie natury procesów interakcyjnych, akwizycyjnych i poznawczych daje szansę na uczynienie edukacji dwujęzycznej bardziej skuteczną.

BIBLIOGRAFIA

- Baker, C. 1993. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dalton-Puffer, Ch. 2007. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

² We współpracy z CODN i Ambasadą Francji.

- Dzięgielewska, Z. i Zając, M. (red.). 2006. *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce i Europie*. Warszawa: CODN.
- Gajo, L. 2000. « Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques ». *Etudes de la Linguistique Appliquée* 120: 497-508.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.
- Gajo, L. (red.). 2005. *Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce*. Warszawa: CODN – Ambasada Francji w Polsce.
- Gajo L., Berthoud A.-C. (red.). 2008. *Rapport final: Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. Geneve: Fonds National Suisse. http://www.nfp56.ch/d_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=04_03_2008_02_48_06-Gajo-Rapport_final.pdf&name=Rapport_final.pdf. DW 25.08.2009.
- Hamers, J. F. i Blanc, M. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruksela: Pierre Mardaga Editeur.
- Kurcz, I. (red.). 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Marsch D. 2002, *CLIL/EMILE The european dimension, Actions, Trends and Foresight Potential*. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf. DW: 20.07.2009.
- Martin-Jones, M. 2000. „Bilingual classroom interaction: A review of recent research”. *Language Teacher* 33: 1-9. Cambridge University Press.
- Peal, E., Lambert W. 1962. *The relation of bilingualism to intelligence*. tłumaczenie w: Kurcz, I. (red.). 2007. 229-268.

Monika Kusiak

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
Uniwersytet Jagielloński*

INTERDYSCYPLINARNOŚĆ W BADANIACH PROCESU ROZUMIENIA TEKSTU

Interdisciplinarity in reading comprehension research

The paper addresses the emergence of interdisciplinarity in humanities research. In the first section, it looks at various conceptions of interdisciplinarity. Then, it discusses an interdisciplinary nature of reading research, overviewing the concept of reading as explored by different fields of science. Finally, as an example of an interdisciplinary study into reading comprehension, the study conducted by the author of the paper is presented. The process of planning and the initial stages of conducting the study are discussed, along with the advantages of drawing on several disciplines in the study.

1. Interdyscyplinarność – definicje

Pojęcie interdyscyplinarności zagościło na dobre w dyskusjach dotyczących różnych dziedzin humanistyki. Poniżej przedstawiono spojrzenie na to zagadnienie proponowane przez Nycza (2006) we „Wprowadzeniu” do „Kulturowej teorii literatury” oraz poglądy Klocha (2007) wygłoszone na ogólnopolskiej konferencji „Interdyscyplinarność w naukach społecznych – możliwość czy powinność”. Uwagi Nycza dotyczą przedmiotu poznania literackiego i statusu dyskursu literaturoznawczego, natomiast rozważania Klocha – ogólnie nauk humanistycznych. Wydaje się, że spostrzeżenia obydwu autorów z powodzeniem odnoszą się także do glottodydaktyki – dziedziny, która powstała i czerpie z teorii oraz wyników badań wielu dziedzin naukowych.

Nycz (2006), przez pojęcie interdyscyplinarności, rozumie wysiłki badawcze podejmowane przez przedstawicieli różnych dyscyplin w celu osiągnięcia spójnego opisu całej danej dziedziny przedmiotowej. Niestety, autor wyraża

obawę, że takie rozumienie interdyscyplinarności jest utopią. Nie jest możliwe osiągnięcie zintegrowanego zrozumienia i pełnego, obiektywnego opisu badanych zjawisk. Jednym z powodów tej badawczej niemożności jest „łatwo obserwowalna dziś skłonność do swobodnego wykorzystania narzędzi różnych dyscyplin, w tym literaturoznawstwa” (Nycz 2006: 30). Jako przykład Nycz podaje przyjęcie podstawowych pojęć literaturoznawstwa, takich jak styl, interpretacja, tekst, dyskurs, przez inne dyscypliny nauk humanistycznych i filozofię. Wynikiem tych działań nie jest, jak można byłoby się spodziewać, zintegrowanie wyników badań uzyskanych z różnych punktów widzenia, ale powolne rozpraszanie, nieprzekładalność koncepcji teoretycznych pochodzących z różnych dziedzin nawzajem na siebie. Taki stan „utopijnej przekładalności” teorii na siebie spowodowana jest, m.in. brakiem jakiegoś języka meta- lub inter- teoretycznego, który pomógłby zintegrować wyniki badań.

Powyższe uwagi o interdyscyplinarności z pewnością odnoszą się do glottodydaktyki. Zapożyczanie pojęć z innych dyscyplin – psychologii, socjologii, literaturoznawstwa czy filozofii – ma miejsce także w glottodydaktyce, zarówno w rozważaniach teoretycznych, jak i działaniach badawczych. „Rozpracowanie” pojęć pochodzących z innych dyscyplin wymaga odpowiedzialności i świadomości naukowej ze strony badaczy, co w rezultacie pomoże doprowadzić nie tylko do stworzenia nowego dyskursu opisującego badaną rzeczywistość, ale także pozwoli na skuteczną wymianę informacji między glottodydaktykami oraz glottodydaktyką a innymi dyscyplinami.

Nycz (2006: 30), na miejsce mało obiecującej interdyscyplinarności, proponuje badania transdyscyplinowe, które polegałyby na „*identyfikacji powinowactw przedmiotowo-problematycznych idących w poprzek (poniżej, poniżej) istniejących granic dyscyplin*” oraz na uchwyceniu podobieństw między porównywanymi dyscyplinami, co w konsekwencji doprowadzi do spojrzenia historycznego na kształtowanie się nowych dyscyplin i pełniejsze zrozumienie stopniowej „*rekonfiguracji dyscyplin podziałów całego pola humanistycznej wiedzy*” (ibidem). Takie podejście transdyscyplinowe wydaje się być bardzo pomocne w zrozumieniu zmian zachodzących w zakresie glottodydaktyki; historyczne spojrzenie na wpływy różnych dyscyplin na kształtowanie się glottodydaktyki pomoże zwiększyć świadomość badaczy dotyczącą tworzenia nowych koncepcji teoretycznych, metodologii glottodydaktyki i co za tym idzie – używanego dyskursu.

Kolejne rozważanie dotyczy pojęcia transdyscyplinarności. Wg Kłocha (2007) transdyscyplinarność jest efektem prac zespołów złożonych z różnych dziedzin nauki, zajmujących się tym samym problemem, np. kompetencja językowa może być badana przez lingwistę, neurologa, specjalistę od chemii mózgu. Tego rodzaju współpraca prowadzi do przeformułowania pytań pojawiających się w obrębie jednej dyscypliny oraz do wypracowania nowych obszarów zainteresowań. W odniesieniu do glottodydaktyki z pewnością taki rodzaj współpracy „wymusza” wypracowanie wspólnych założeń teoretycznych, metodologii oraz dyskursu potrzebnego do wspólnych dyskusji dotyczących pracy i przedstawia-

nia wyników. Przykładem tego rodzaju wspólnych działań badawczych w ramach glottodydaktyki jest, np. projekt Wilczyńskiej (2002); do adaptowania metodologii z dziedzin pokrewnych i testowania ich w ramach interdyscyplinarnych zespołów badawczych zachęcają Mosorska i Wojciechowska (2008). Podsumowując, jaka pokazuje powyższa dyskusja, interdyscyplinarność stawia przed glottodydaktyką nowe wyzwania. Czerpanie z koncepcji teoretycznych metodologii innych dyscyplin wymaga od badaczy wyraźnego zdefiniowania „zapożyczonych” pojęć oraz określenia obszarów „wykorzystywanych” teorii.

2. Interdyscyplinarność w badaniach dotyczących procesu rozumienia tekstów

W badaniu zaplanowanym i przeprowadzanym przez autorkę artykułu interdyscyplinarność jest rozumiana jako triangulacja czyli badanie danego zagadnienia z różnych perspektyw. W badaniu triangulacja dotyczy teorii czyli porównania interpretacji danych z różnych perspektyw teoretycznych (tzw. triangulacja teorii – Konarzewski, 2002) oraz użytych metod badawczych czyli porównanie danych zebranych różnymi metodami (tzw. triangulacja metod – Konarzewski, 2002).

Interdyscyplinarny charakter ww. badań polegał także na zaczerpnięciu inspiracji z różnych dziedzin w czasie planowania badań. W poniższej części przedstawione są dziedziny nauki, których przedmiotem badań jest czytanie. Dziedziny te koncentrują się zarówno na procesach mentalnych zachodzących w czasie przetwarzania tekstu, jak i na samym tekście. Chciałabym zaznaczyć, że poniższa dyskusja opiera się na skromnym wyborze dziedzin i tematów, które są badane w zakresie tych dyscyplin. Są to zagadnienia, które zainteresowały mnie na etapie planowania moich badań i które ze względu na teorie lub metodologię stanowiły do nich inspirację.

2.1. Sprawność czytania i jej interdyscyplinarny charakter

Czytanie jest przedmiotem badań filologów (np. teorie narracji) i filozofów (np. estetyka recepcji). Szczególnie zainteresowały mnie perspektywa fenomenologiczna Isera (1976) oraz poglądy Umberta Eco (2007). Obaj autorzy w swoich teoriach dotyczących czytania podkreślają rolę czytelnika w interpretacji tekstu. Znaczenie tekstu jest tworzone przede wszystkim przez czytelnika. Eco (2007) ukazuje proces czytania jako grę, w którą jest wciągany czytelnik. W celu wyjaśnienia relacji czytelnik-tekst autor proponuje pojęcie Czytelnika Modelowego; jest to zbiór tekstualnych instrukcji czytania, pewien rodzaj genetycznego wyposażenia, który czytelnik otrzymuje w tekście. Takie spojrzenie na czytanie i czytelnika zwróciło moją uwagę na możliwość zbadania interpretacji, tzn. na możliwość obserwacji jak poszczególni czytelnicy odczytują znaczenie tekstu i porównanie ich technik interpretacji z zachowaniem Czytelnika Modelowego.

Kolejną dyscypliną badającą czytanie jest szeroko pojęte językoznawstwo. Swoimi badaniami dziedziną ta obejmuje przede wszystkim tekst i jego właściwości, np. bada wyznaczniki tekstowości, takie jak kohezja i koherencja (np. Wilkoń, 2002) czy analizuje struktury tekstowe (np. van Dijk i Kintsch, 1983). Lingwiści tekstu zajmują się także interakcją między tekstem a czytelnikiem, np. analizują strategiczne pozycje w tekście, tzn. sygnały, które ułatwiają czytelnikowi odbiór tekstu. Związek między strukturą tekstu a kontekstem¹ (który oddziałuje na poziom gramatyczny i pragmatyczny tekstu) uwypuklili Halliday i Hassan (1985) w swojej gramatyce funkcjonalnej, podkreślając równocześnie społeczne uwarunkowania tworzenia i odbioru tekstów. W tym miejscu dyskusji warto wspomnieć o współczesnych gramatykach tekstu, które koncentrują się nie tylko na analizie struktury tekstu, ale również na relacji między strukturą tekstu a procesami odbywającymi się w umyśle czytelnika. Na szczególną uwagę zasługuje model przetwarzania tekstu Ann Gernsbacher (1990) i teorie rozumienia tekstu ekspozycyjnego Bruce'a Brittona (1994). Obie teorie łączą koncepcje językoznawcze (analiza struktury tekstu) z psychologicznymi (badanie procesu czytania). W moim badaniu ww. teorie wyznaczyły kierunek skonstruowania narzędzia do analizy tekstów wykorzystywanych w badaniu oraz technik służących do analizy relacji studentów dotyczących ich procesu czytania.

Badania w zakresie psychologii czytania skoncentrowały się, m.in. na obserwacji i opisie strategii używanych w czasie czytania (np. Block, 1986; Chodkiewicz, 2000; Hosenfeld, 1977; Drożdżal-Szelest, 1997). Drożdżal-Szelest (1997) zidentyfikowała strategie uczenia się stosowane przez uczniów szkół średnich, w tym również te dotyczące sprawności czytania. Celem badań Chodkiewicz (2000) było zbadanie, czy możliwe jest przyswojenie słownictwa pojawiającego się w tekście w czasie czytania nastawionego na zrozumienie. Interesującym etapem badania było prześledzenie zmian zachodzących w wiedzy lekcyjnej badanych studentów. Badania Hosenfeld (1977) i Block (1986) pozwoliły wyodrębnić zachowania „lepszycy” i „gorszyzy” czytelników.

Sprawność czytania jest także przedmiotem badań specjalistów zajmujących się edukacją. W Polsce badania dotyczące alfabetyzmu funkcjonalnego wśród dorosłych prowadzone przez Bialeckiego (1996) oraz wśród młodzieży w ramach Programu Międzynarodowego Oceny Umiejętności Uczniów (OECD/PISA 2000 r.) świadczą o niedostatecznym przygotowaniu Polaków do odbioru tekstów pisanych.

Badania w zakresie socjologii wzbogacają nasze spojrzenie na temat roli czytania w społeczeństwie. Przykładem mogą być badania Davida Bartona prowadzone w Wielkiej Brytanii dotyczące czytelnictwa. Barton (1994) zastanawia się nad czynnikami wpływającymi na różne „praktyki” czytelnicze, np. nad rolą,

¹ Pojęcie kontekstu jest szeroko opisywane przez językoznawców. Różnice między sytuacją a kontekstem zostały szczegółowo omówione, np. przez Żydek-Bednarczuk (2005: 229).

jakie czytanie odgrywa w życiu różnych społeczności lub czynnikami społecznymi (ideologiami) wpływającymi na proces nauczania czytania.

Kolejna perspektywa badawcza, warta omówienia w tej dyskusji, to teorie kulturowe. Tekst jest postrzegany jako produkt kultury, a czytanie wymaga rozumienia socjokulturowych implikacji obecnych w tekście oraz odniesienia tekstu do tła społecznego i kulturowego. Takie spojrzenie na tekst i czytanie podkreśla potrzebę doskonalenia kompetencji interkulturowej czytelnika oraz umiejętności krytycznego odbioru tekstu, polegającej m.in. na świadomości czytelnika dotyczącej możliwości zaistnienia konfliktu między jego stylem czytania a intencją autora tekstu oraz między jego wiedzą o świecie a reprezentacją świata przedstawioną przez autora. Badaczami promującymi takie podejście są np. Johns (1997), McCormick (1994); a w Polsce, m.in. Kusiak i Bandura (2007).

Ta dyskusja byłaby bardzo niekompletna bez omówienia wpływu współczesnych teorii krytyki literackiej na teorie i koncepcje dydaktyczne dotyczące doskonalenia sprawności czytania w warunkach szkolnych. Myrdzik (1999), Pilch (2004) i Hobot (2004) podkreślają zalety zastosowania w praktyce szkolnej poststrukturalistycznych metod badawczych, takich jak hermeneutyka, intertekstualność czy dekonstrukcja. Wpływ tych metodologii zauważa się również w podręcznikach szkolnych, pisanych często przy współudziale pracowników naukowych (Pilch, 2004: 175). Pilch (2004) proponuje hermeneutykę wg Gadamera jako metodę interpretowania tekstów poetyckich. Nauczyciel powinien wykorzystać polisemiczność tekstu i zarysować uczącym się kilka alternatyw jego interpretacji. Cytując Ricoeura (1989), Pilch traktuje tekst jako zapis muzyczny, a czytelnika jako dyrygenta orkiestry, który postępuje zgodnie z instrukcjami partytury i który poprzez odczytania znaków partytury nadaje utworowi brzmienie. Badania intertekstualne i intersemiotyczne zachęcają do postrzegania tekstu jako dialogowego nawiązania do innych tekstów oraz do odnajdowania jego odniesień intersemiotycznych. Wydaje się, że współczesne poststrukturalistyczne metody badawcze stanowią ciekawą alternatywę dla dydaktyki kształtowanej przez strukturalizm, który jako metoda badawcza promował budowanie „całościowych, uporządkowanych interpretacji” (Hobot, 2004: 174).

Podsumowując, czytanie i tekst są przedmiotem badań wielu dyscyplin nauki. Każda z ww. perspektyw kładzie nacisk na inny aspekt czytania, zachęcając dydaktyków do urozmaicenia swojego repertuaru metod nauczania, a badaczy do czerpania inspiracji dotyczących koncepcji teoretycznych i stosowanej metodologii. Spojrzenie na czytanie w interdyscyplinarny sposób wzbogaca możliwości dydaktyczne. Np. zamiast tradycyjnych ćwiczeń sprawdzających zrozumienie tekstu, nauczyciel może zaproponować uczącym się analizę tekstu wg gramatyki funkcjonalnej Hallidaya (technika opisana przez Wallace, 2003). Cennym ćwiczeniem byłoby zachęcenie czytelników do szukania nawiązań do innych tekstów oraz doskonalenie czytania krytycznego i kompetencji interkulturowej. Uczniowie mogą zostać poproszeni o określenie Czytelnika Modelowego (pojęcie proponowane, m.in. przez Eco) oraz określenie swojego repertuaru

wiedzy, przekonani i umiejętności oraz porównanie ich z repertuarem Czytelnika Modelowego. Innym ćwiczeniem może być obserwowanie własnych strategii czytania lub strategii stosowanych przez innych czytelników. Jeśli chodzi o wpływ perspektywy interdyscyplinarnej na działanie badawcze, jako przykład badania o charakterze interdyscyplinarnym, zainspirowanego przez różne dyscypliny, poniżej przedstawiam opis badania, którego przedmiotem jest rozumienie tekstu przez studentów studiów neofilologii.

3. Opis badania o charakterze interdyscyplinarnym dotyczącego rozumienia tekstu

Należy podkreślić, że tekst znajduje się w centrum współczesnych koncepcji kształcenia językowego, zarówno tego dotyczącego języka rodzimego (polskiego), jak i obcego. Podkreśla się rolę nauczania czytania ze zrozumieniem w przygotowaniu uczących się do świadomego uczestnictwa i refleksyjnego odbioru dzieł kultury (np. Kowalikowa, 2004). Jednym z argumentów uzasadniającym podjęcie problemu rozumienia tekstów pisanych są moje dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne. Długoletnie obserwacje studentów neofilologii sugerują zmiany dotyczące roli, jaką teksty pisane odgrywają w procesie uczenia się. Zmieniły się również studentów dotyczące, np. typów działań dydaktycznych, które towarzyszą tzw. pracy z tekstem. Dotychczasowe badania w tym zakresie (Kusiak i Bandura, 2007), opisujące próby zmiany relacji dydaktycznej i komunikacyjnej z jednoprzedmiotowej na wielopodmiotową, wydają się wskazywać na problemy studentów w prowadzeniu argumentacji i wspólnym dochodzeniu do interpretacji i ewaluacji tekstu.

Opisywane badanie pozwoli na spojrzenie na proces rozumienia tekstu z dwóch perspektyw: indywidualnej i interpersonalnej. Celem części badającej indywidualny wymiar rozumienia tekstów jest obserwacja różnic indywidualnych w procesie czytania, tzn. tego, jak czytający realizują swoje indywidualne cele interpretacyjne w sytuacji komunikacyjnej, jaką jest czytanie, wykorzystując swój indywidualny repertuar wiedzy i umiejętności. Punktem wyjścia tej części badania było proste pytanie wypływające z praktyki dydaktycznej: czy jest jakiś aspekt czytania, w którym studenci są lepsi w języku rodzimym niż obcym i który można by udoskonalić w języku obcym? W celu osiągnięcia tego celu badani studenci zostaną poproszeni o czytanie dwóch tekstów – najpierw w języku polskim, potem w języku angielskim i równocześnie opisywanie procesu czytania tekstów (jest to metoda głośnego myślenia, ang. *thinking aloud*). Wynikiem analizy będzie także określenie możliwości transferu strategii czytania między językami, np. między językiem rodzimym a obcym.

Badanie interpersonalnego wymiaru rozumienia tekstów obejmuje obserwację i analizę dyskursu – procesu „kolektywnego” rozumienia tekstu obcojęzycznego, tzn. konstruowania przez studentów ich indywidualnych reprezentacji czytanego tekstu w czasie dyskusji (interakcji) z innymi czytającymi. Badanie to

oznacza analizę procesów, którym podlegają wszyscy uczestnicy dyskusji, tzn. przebiegu budowania znaczeń indywidualnych i „kolektywnych” poprzez negocjację relacji i ról między uczestnikami dyskusji.

Warto podkreślić, że połączenie tych dwóch perspektyw – psychologicznej (wymiar indywidualny czytania) i socjologicznej (wymiar interpersonalny czytania) zapewni triangulację metod, czyli zastosowanie różnych metod badawczych w celu dokładniejszego zbadania czynników wpływających na proces rozumienia tekstu.

3.1. Zalety korzystania z różnych dyscyplin w ww. badaniu

Na różnych etapach opisywanego badania pomocne okazały się różne dyscypliny nauki, o których pisałam we wcześniejszej części artykułu. Przedmiotem badania jest rozumienie tekstów ekspozycyjnych (argumentacyjnych). Do lepszego zrozumienia specyfiki tego rodzaju tekstu przyczyniły się opracowania polskich językoznawców, np. Wilkonia (2002), poświęcone funkcjonowaniu mechanizmów spójnościowych w wypowiedziach rozważająco-komentujących oraz charakterystyka Żydek-Bednarczuk (2005) dotycząca tekstów o funkcji informacyjnej. Niezwykle cenne okazały się też gramatyki tekstu ekspozycyjnego, takie jak model mentalny van Dijka i Kintscha (1983) i model Ann Gernsbacher (1990), a w szczególności teoria rozumienia tekstów ekspozycyjnych Brittona (1994). Wszystkie wymienione teorie wyjaśniają relację między strukturą tekstu a procesami mentalnymi czytelnika. Britton (1994) zakłada istnienie związku między treściami, które autor chce przekazać w tekście a organizacją struktur tekstowych, które powinny pomóc czytelnikowi w stworzeniu mentalnej reprezentacji tekstu. Czytelnik otrzymuje zdania, a jego celem jest zbudować sieć idei. Teoria Brittona posłużyła w badaniu do stworzenia narzędzia do analizy tekstów czytanych przez studentów oraz do analizy protokołów studentów odzwierciedlających ich proces czytania tekstów. Analiza protokołów polegała nie tylko na wyodrębnieniu strategii używanych przez czytelników, ale również na spojrzeniu na czytanie tekstu jak na proces tworzenia reprezentacji mentalnej (modelu) tekstu i obserwacji jak czytający konstruują swoje modele czytanego tekstu. Zarówno teksty, jak i reprezentacje mentalne tekstu zanalizowano pod kątem treści. Oznaczało to wyodrębnienie w tekstach i reprezentacjach stworzonych przez studentów propozycji (jednostek znaczenia) i porównanie zawartości propozycjonalnej z tych dwóch kontekstów. Podejście to pozwoliło na połączenie następujących perspektyw badawczych:

- językowej, która pomogła prześledzić zależność między językową strukturą tekstu a rozumieniem tekstu;
- poznawczej, która polegała na zbadaniu interakcji między nadawcą i odbiorcą, obserwacji jak czytelnicy, prowadzeni przez wewnątrztekstowe sygnały, konstruują globalny sens tekstu oraz w jaki sposób ich reprezentacje tekstu różnią się od tej „zamierzonej” przez nadawcę.

3.2. Dalsze wyzwania dotyczące badania

W dalszej części pracy opracowania wymaga przede wszystkim drugi etap badania, skupiający się na interpersonalnym wymiarze rozumienia tekstu. Istotne będzie lepsze określenie produktu wspólnego czytania, „kolektywnego” rozumienia tekstu, zdefiniowanie „wiedzy” dotyczącej tekstu, która jest wynikiem budowania znaczeń indywidualnych i „kolektywnych” poprzez negocjację znaczeń dotyczących rozumienia tekstu oraz negocjacji relacji i ról między uczestnikami dyskusji. W celu zbadania procesu negocjacji i konstruowania rozumienia tekstu konieczne jest wyodrębnienie etapów tworzenia rozumienia, np. proponowanie interpretacji, negocjacje, odrzucanie znaczeń, itp. Z pewnością pomocną metodą badawczą okaże się analiza konwersacyjna oraz analiza treści ukierunkowana na zbadanie procesu tworzenia „kolektywnej” reprezentacji umysłowej dotyczącej czytanego i dyskutowanego tekstu. Kolejnym krokiem w badaniu będzie scharakteryzowanie studentów jako szkolnej społeczności „czytelniczej”, tzn. określenie tekstów, jakie czytają na zajęciach, poznanie ich oczekiwań dotyczących czytania oraz zbadanie roli, jaką przypisują swojej edukacji polonistycznej. Taka określenie pozwoli na lepszą interpretację wyników badania.

4. Podsumowanie

W opisanym badaniu wyraźnie zarysowały się dwie perspektywy: psychologiczna, koncentrująca się na analizie procesu tworzenia reprezentacji mentalnej tekstu poszczególnych studentów oraz socjologiczna, badająca proces tworzenia „kolektywnego” rozumienia tekstu. W procesie planowania badania zainspirowały mnie następujące dyscypliny:

- teorii krytyki literackiej oraz filozofie dotyczące recepcji tekstu, m.in. Isera i Eco, które zwróciły moją uwagę na konieczność zbadania interpretacji – w moim badaniu analizowanej jako reprezentacja tekstu tworzona przez czytelnika;
- gramatyki tekstu oraz teorii wyjaśniające rozumienie tekstów ekspozycyjnych, które pozwoliły mi lepiej poznać specyfikę tego typu tekstu i w rezultacie pomogły opracować narzędzia analizy tekstów wykorzystywanych w badaniu oraz techniki umożliwiające porównanie treści tekstu z treścią reprezentacji tworzonej przez czytających;
- teorii socjologiczne, które zachęciły mnie do zbadania reguł „kolektywnego” tworzenia rozumienia tekstu; socjologiczna perspektywa będzie także pomocna w scharakteryzowaniu badanych jako członków zinstytucjonalizowanej wspólnoty o pewnym sposobie czytania.

Mam nadzieję, że cel naukowy badania przełoży się na rzeczywiste praktyki dydaktyczne. Wyniki badania dostarczą wskazówki na wypracowanie nowych technik doskonalenia sprawności czytania tekstów obcojęzycznych na

poziomie zaawansowanym, m.in. pozwolą na określenie cech dyskursu szkolnego, tworzego przez nauczyciela i uczących się w czasie dyskusji dotyczących rozumienia tekstów.

BIBLIOGRAFIA

- Barton, D. 1994. *Literacy*. Oxford: Blackwell.
- Bialecki, I. 1996. „Alfabetyzm funkcjonalny”. *Res Publica* 6: 68-76.
- Britton, B.K. 1994. „Understanding expository text. Building mental structures to induce insights” (w) *Handbook of psycholinguistics* (red. Morton A. Gernsbacher). San Diego: Academic Press: 641-674.
- Block, E.L. 1986. „See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers”. *TESOL Quarterly* 26(2): 319-343.
- Chodkiewicz, H. 2000. *Vocabulary acquisition from the written context. Inferring word meaning by Polish learners of English*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Dijk van, T.A. i W. Kintsch. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Drożdżal-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motiwex.
- Eco, U. 2007. *Sześć przebiegów po lesie fikcji*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gernsbacher, M.A. 1990. *Language comprehension as structure building*. Hillsdale: N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M.A.K. i R. Hasan. 1985. *Language, context and text: Aspects of language in a social – semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Hobot, J. 2004. „Poststrukturalne kierunki badawcze w szkolnej praktyce polonistycznej, czyli o związkach teorii literatury i metodyki” (w) *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* (red. A. Janus-Sitarz). Kraków: Universitas: 173-189.
- Hosenfeld, C. 1977. „A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners”. *System* 5(2): 110-123.
- Iser, W. 1976. *The act of reading*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Johns, A.M. 1997. *Text, role and context. Developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kloch, Z. 2007. Interdyscyplinarność w naukach humanistycznych – Tekst wygłoszony na ogólnopolskiej konferencji „Interdyscyplinarność w naukach społecznych – możliwość czy powinność” zorganizowanej w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN (21 listopada 2007). <http://www.obta.uw.edu.pl/pl/node/61DW> 13.10.2009.
- Konarzewski, K. 2002. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalikowa, J. 2004. „Tekst cudzy – tekst własny” (w) *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury* (red. A. Janus-Sitarz). Kraków: Universitas: 15-53.

- Kusiak, M. i E. Bandura. 2007. „Facilitating educated talk while working with written texts in an academic foreign language classroom” (w) *PASE Papers 2007. Vol. 1: Studies in language and methodology of teaching foreign languages* (red. J. Arabski, D. Gabryś-Barker i A. Łyda). Katowice: University of Silesia: 309-328.
- McCormick, K. 1994. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Mosorska, E. i B. Wojciechowska. 2008. „Rzetelność i efektywność badań rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej w ustnych interakcjach obcojęzycznych”. *Neofilolog* 31: 41-49.
- Myrdzik, B. 1996. „O hermeneutyce w perspektywie edukacji polonistycznej (część II)”. *Język polski w szkole średniej* 4 (1995/1996): 45-51.
- Nycz, R. 2006. „Wprowadzenie” (w) *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy* (red. M. P. Markowski i R. Nycz). Kraków: Universitas: 5-38.
- Pilch, A. 2004. „Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich” (w) *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty* (red. A. Janus-Sitarz). Kraków: Universitas: 191-215.
- Ricoeur, P. 1989. *Język, tekst, interpretacja*. Warszawa: PIW.
- Wallace, C. 2005. *Critical reading in language education*. London: Palgrave. Macmillan.
- Wilczyńska, W. 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilkoń, A. 2002. *Spójność i struktura tekstu*. Kraków: Universitas.
- Żydek-Bednarczuk, U. 2005. *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków: Universitas.

Agnieszka Kulczyńska

*Instytut Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski*

MODELOWANIE PROCESU CZYTANIA NA POTRZEBY GLOTTODYDAKTYKI

Modeling the process of reading in L2 pedagogy

The author investigates the presence of reading models in L2 teaching theory and research. She observes that such models seem to play a rather „ornamental” role. The author is convinced, however, that effective use of reading models would bring positive results, such as facilitating communication between researchers, and more effective planning of research and teaching. The model that might be taken into consideration is that developed by the Quebecois pedagogue J. Giasson.

Czy modele czytania są w glottodydaktyce do czegokolwiek potrzebne? Odpowiedź na to pytanie wydaje się brzmieć... „nie”. Do takiego wniosku może prowadzić lektura licznych tekstów poświęconych problematyce czytania, które – choć zawierają cenne analizy – nie powołują się *explicite* na żaden model lub w interesującej nas kwestii ograniczają się na przykład do stwierdzenia, że modele czytania dzielimy na wstępujące, zstępujące oraz interakcyjne. Stwierdzeniu temu rzadko towarzyszy prezentacja przedstawicieli wspomnianych typów, a czasem brak nawet odniesienia bibliograficznego, które umożliwiłoby zainteresowanemu odbiorcy samodzielne dotarcie i zapoznanie się z wybranymi modelami czytania. Może więc o modelach czytania wspomina się tylko *pro forma*, a w istocie są one zbędne i refleksja glottodydaktyczna może się bez nich doskonale obejść¹?

¹ Oczywiście można wskazać prace, które w sposób wyczerpujący przedstawiają konkretne modele czytania: np. Karpińska-Szaj (2005), Piasecka (2008), a także Kurcz i Polkowska (1990) czy Zagar (1992) – dwie ostatnie nie należą jednak do glottodydaktyki, lecz do psycholingwistyki.

Dyskusję o modelach czytania oraz ich skuteczne wykorzystywanie utrudniają moim zdaniem pewne nieporozumienia terminologiczne, które spróbuję wskazać w niniejszym referacie.

Źródłem nieporozumień może być, po pierwsze, niejednoznaczność kluczowego terminu *czytanie*. Niekiedy pod pojęciem tym rozumie się tylko dekodowanie oraz bezpośredni dostęp leksykalny, względnie integrację zdaniową – i niektóre modele, jak np. Gougha (1972), Rumelharta (1977) czy Stanovicha (2000) ograniczają się do tych właśnie procesów. Niekiedy zakres znaczeniowy pojęcia *czytanie* jest szeroki i obejmuje również tworzenie reprezentacji umysłowej dyskursu (np. w modelu Kintcha i van Dijka 1978, 1983). W tej sytuacji istnieje ryzyko, że omawiając różne modele czytania, porównywać będziemy rzeczy nieporównywalne, gdyż odnoszące się do rozmaitych dziedzin.

Kolejnym źródłem nieporozumień terminologicznych może być wieloznaczność terminu *model*. Ilustracją tego twierdzenia niech będzie interakcyjno-kompensacyjny model E. K. Stanovicha (2000) oraz model czytania w języku rodzimym i obcym L. Piaseckiej (2008). Stanovich zakłada, że podczas rozpoznawania wyrazów wykorzystywane są równocześnie rozmaite zasoby wiedzy – na tym polega interakcyjność tego modelu. Z kolei jego kompensacyjny charakter bierze się stąd, że w przypadku wystąpienia deficytów na poziomie któregoś źródła wiedzy, czytający w większym stopniu odwołuje się do źródeł pozostałych (Stanovich, 2000: 41). Zamiast o *modelu* można by tu – jak sądzę – mówić o interakcyjno-kompensacyjnym *charakterze* procesu czytania. Z kolei model czytania w L1 i w L2 Piaseckiej (2008) ukazuje wzajemną artykulację czynników psycholingwistycznych i socjokulturowych² – takich m.in. jak poziom znajomości języka, nastawienie, zdolności, dostęp do licznych i zróżnicowanych tekstów – które mają wpływ na sprawne czytanie. Koncepcji tej, która ma solidne podstawy empiryczne, nie zamierzam podważać. Warto jednak zauważyć, że *model czytania* znaczy tu zupełnie co innego niż np. u Stanovicha – przedstawia bowiem zewnętrzne wobec samego procesu czytania czynniki, które na czytanie mają wpływ.

Być może antidotum na wymienione problemy mogłoby być częstsze i wyraźniejsze rozróżnianie lingwistycznych i kognitywnych aspektów czytania z jednej strony, a z drugiej – składnikowych i procesualnych modeli czytania (o tych nie dość często stosowanych rozróżnieniach przypomina Piasecka 2008: 12, 33, 188).

Jeszcze inne źródło nieporozumień terminologicznych stanowi według mnie termin *interakcyjność*. Może on oznaczać odrzucenie sekwencyjności – to jest przekonania, że czytanie jest sekwencją hierarchicznie uporządkowanych procesów, których kolejne produkty wyjściowe prowadzą do zrozumienia tekstu. W podejściu interakcyjnym zakłada się, że każdy z poziomów przetwarzania jest pod wpływem pozostałych i sam na nie oddziałuje, a zatem że przetwarzanie

² „an interplay of psycholinguistic and socio-cultural factors” (Piasecka, 2008:187).

pragmatyczne, składniowe, semantyczne oraz identyfikacja zależności grafemiczno-fonemicznych są od siebie ściśle uzależnione³.

Inne znaczenie przymiotnika *interakcyjny* każe odrzucić koncepcję tekstu jako „naczynia”, z którego czytelnik „czerpie”. W tej optyce znaczenie tekstu jest aktywnie konstruowane przez czytelnika dzięki interakcji pomiędzy jego intencjami i wiedzą, treściami niesionymi przez tekst oraz okolicznościami, w jakich odbywa się czytanie. Innymi słowy, proces czytania to efekt wzajemnego oddziaływania czytelnika, tekstu i kontekstu⁴.

Podsumowując: stosunkowo nieliczne prace glottodydaktyczne podejmujące problematykę czytania opierają się na konkretnym modelu czytania. Problematyka czytania bywa kompetentnie i rzeczowo omawiana przez autorów, którzy nie wspominają ani słowem na temat modelowania procesu (np. Schmitt, 2002) lub zamiast modelu proponują *an overview of reading comprehension* – zarys problematyki związanej z czytaniem, konstelację pojęć nie roszczącą sobie pretensji do jakiegokolwiek systematyczności czy kompletności (Grabe i Stoller, 2002:38). Przyczyn tej rezerwy – czy wręcz niechęci – upatruję przede wszystkim w sygnalizowanych wyżej problemach terminologicznych.

Czy modele czytania cieszą się większym powodzeniem wśród autorów prac empirycznych? W badaniach tego rodzaju zazwyczaj nie sposób uniknąć pytania, czy (i jak) badani zrozumieli czytany tekst. Zdarza się wprawdzie, że na którymś etapie analizy autor ogranicza się do aspektów czysto technicznych lub metakognitywnych, i interesuje go np. tylko liczba podkreśleń w czytany tek-

³ Tak pojmowaną interakcyjność ilustrują następujące zdania francuskie: *Nous portions des portions à chacun; C'est le vent d'est qui souffle*, gdzie identyfikacja zależności grafemiczno-fonemicznych jest pochodną analizy semantyczno-składniowej homonimów ortograficznych; *La clientèle est composée de mineurs*, gdzie przetwarzanie semantyczne wyrazu *mineurs* uzależnione jest od czynników pragmatyczno-kontekstowych (przykłady za Giasson, 1990: 4-5 i Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, 1991: 205).

⁴ W ten sposób rozumiana interakcyjność bywa uważana za tak dalece konstytutywną własność procesu czytania, że zdanie „czytanie jest procesem interaktywnym” niektórzy autorzy uznają za tautologiczne (Dakowska 2003:58). Jednak nawet ta „oczywista” interakcyjność procesu czytania stwarza możliwości oryginalnej i twórczej refleksji – a dotyczy to nie tylko glottodydaktyki, lecz i innych dziedzin, którym nieobce jest zainteresowanie społecznym wymiarem czytania. Interakcyjność leży na przykład u podstaw zapoczątkowanej przez H.-R. Jaussa estetyki odbioru – orientacji w badaniach literackich, której centralnym pojęciem jest *horszont oczekiwań*, w znacznym stopniu determinujący zarówno procesy odbioru, jak i produkcji dzieła literackiego. Z kolei w glottodydaktyce interakcyjne podejście do procesu czytania pozwala rzucić nowe światło na takie praktyki społeczne, jak np. ewaluacja rozumienia tekstów dokonywana w ramach egzaminów językowych. Myślę tu o analizach Hilla i Parry (1992), dla których punktem wyjścia jest nie tylko interakcyjność rozpatrywana w kategoriach tzw. *external reciprocity*, to znaczy relacji pomiędzy rzeczywistymi, dającymi się zidentyfikować uczestnikami komunikacji, lecz dodatkowo wprowadzone pojęcie *internal reciprocity*, polegającej na przypisywaniu potencjalnemu odbiorcy – a także sobie samemu jako nadawcy – określonej tożsamości.

ście (por. Frier, Grossmann i Simon, 1994) – ale nawet w takim wypadku, aby sensownie liczbę podkreśleń zinterpretować, trzeba ją odnieść do jakiegoś modelu budowania znaczenia tekstu⁵.

Takim punktem odniesienia bywa w pracach empirycznych model van Dijka i Kintscha (1978, 1983), z jego trzema poziomami: formą powierzchniową, podstawą tekstową i modelem sytuacyjnym⁶. Stosunkowo liczne prace łączą tę konceptualizację z analizą propozycjonalną (opisaną m.in. przez Kintscha, 1998), która polega na wyodrębnieniu w tekście wyjściowym i w protokołach odpamiętywania poszczególnych sądów, złożonych z predykatów i odpowiadających im argumentów. W jednym z posługujących się tą metodą badań (Acuna, 2005) wykazano na przykład, że czytający w L2 – w przeciwieństwie do czytających w L1 – tworzą podstawę tekstową bliższą formie powierzchniowej niż modelowi sytuacyjnemu.

W badaniu Boyera, Dionne'a i Raymonda (1993) poziom rozumienia sprawdzano nieco inaczej, analizę propozycjonalną łącząc z kwestionariuszem dotyczącym globalnej struktury tekstu (przygotowanym w oparciu o typologię tekstów ekspozycyjnych Meyer, 1975⁷). Z kolei Frier, Grossmann i Simon (1994) – chcąc dotrzeć do tego, jak francuscy studenci rozumieją czytane przez siebie teksty naukowe – wykorzystali analizę semiotyczną A. Pétroffa, która pozwala wyróżnić w tekście naukowym trzy rodzaje jednostek: rdzenie, katalizy, i jednostki strukturyzujące⁸.

W badaniach mamy więc zazwyczaj do czynienia z analizą propozycjonalną. Aby zaś jej rezultat nie był po prostu listą sądów, pozbawionym jakiegokolwiek hierarchii wyliczeniem, badacze dokonują następujących zabiegów: a) odnoszą jej rezultaty do trójdzielnego modelu van Dijka i Kintcha; b) łączą je ze

⁵ Można też wykorzystywać istniejące już, opracowane przez różne instytucje sprawdziany czytania ze zrozumieniem, ale wówczas badacz nie ma wpływu na wybór tekstu ani na metodę ewaluacji.

⁶ Warto pamiętać, że ów trójdzielny model stanowi konceptualizację nie tyle procesu przetwarzania dyskursu, ile poziomów jego reprezentacji w pamięci. *Formę powierzchniową* stanowią przetworzone semantycznie i składniowo sekwencje wyrazów. *Podstawa tekstowa* oddaje strukturę głęboką zdań w formie sądów, na które składają się predykaty i odpowiadające im argumenty. *Model sytuacyjny* powstaje natomiast w wyniku integracji podstawy tekstowej z szeroko pojętą wiedzą odbiorcy. W ramach drugiego z tych poziomów – podstawy tekstowej – van Dijk i Kintch wyróżniają mikro- i makrostrukturę. *Mikrostruktura* jest to siatka sądów odpowiadająca treściom wyrażonym *explicit*e w tekście; natomiast *makrostruktura* zawiera sądy niewyrażone bezpośrednio, lecz będące wynikiem stosowania przez odbiorcę makroreguł (selekcji, generalizacji i konstrukcji).

⁷ Typy tekstów ekspozycyjnych to według Meyer (1975) opis, porównanie, wyliczenie, przyczyna-skutek i problem-rozwiązanie.

⁸ *Rdzenie* zawierają definicje pojęć, *katalizy* egzemplifikują i pogłębiają wprowadzone pojęcia) a *jednostki strukturyzujące* służą antycypacji, podsumowywaniu oraz przejściom. Aparat Pétroffa inspirowany jest koncepcją Rolanda Barthes'a, którą ten przedstawił we *Wprowadzeniu do analizy strukturalnej opowiadań*.

sprawdżaniem rozpoznawania superstruktur tekstowych; c) klasyfikują poszczególne sądy według obranych kryteriów, wyróżniając np. rdzenie, katalizy i jednostki strukturyzujące; d) przypisują poszczególnym sądom rangę ważności w skali od 1 do 4 na podstawie konsensusu grupy ekspertów (*scoring idea units*, por. Alderson, 2000).

Z powyższego przeglądu wynika, że na warsztat brane są – z konieczności – wybrane elementy czy też aspekty procesu czytania. Jednak autorzy badań empirycznych nie przywołują zazwyczaj modelu, który pozwoliłby umieścić analizowany fragment w kontekście całokształtu procesu. Wyjątek stanowi model Kintcha i van Dijka, który bywa wykorzystywany – a nie tylko przywoływany – w badaniach empirycznych.

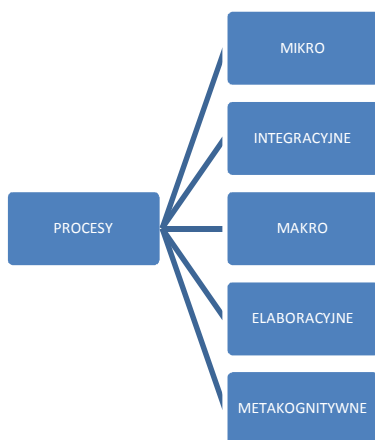
A zatem – czy możemy się obejść bez modeli czytania? Mimo wszystko sądzę, że są one potrzebne. Spróbuję to uzasadnić przedstawiając model autorstwa francuskojęzycznej Kanadyjki, J. Giasson (1990). Nie rości on sobie pretensji do roli kompletnego systemu pozwalającego, na przykład, automatycznie symulować przetwarzanie tekstów, lecz stanowi schemat, porządkujący elementy, które należy brać pod uwagę w analizie procesów czytania⁹ w kontekstach (glotto)dydaktycznych.

W modelu wyróżniono trzy zmienne: *czytelnika*, *tekst* i *kontekst*. W sposób najbardziej wyczerpujący autorka omawia zmienną *czytelnik*, wyróżniając w jej ramach: z jednej strony *strukturę* (afektywne i kognitywne), w które wyposażony przystępuje on do czytania; z drugiej strony *procesy*, które w trakcie czytania uruchamia – a mianowicie mikroprocesy, procesy integracyjne, makroprocesy, procesy elaboracyjne oraz procesy metakognitywne (rys. 1).

Mikroprocesy

Giasson wyróżnia następujące mikroprocesy, czyli te procesy czytania, które zachodzą na poziomie pojedynczego zdania: 1. identyfikację wyrazów; 2. segmentację zdania; 3. mikroselekcję. Omawiając *identyfikację wyrazów*, Giasson przyjmuje szeroko znane (choć pod różnymi nazwami) rozróżnienie między dekodowaniem i bezpośrednim dostępem leksykalnym. Z kolei *segmentacja zdania*, umożliwiająca przetwarzanie grup wyrazowych, jest ważna ze względu na ograniczenia pamięci krótkotrwałej, zdolnej do przetwarzania średnio 7 (+/- 2) jednostek (por. Kurcz i Polkowska 1990:18). Trzeci wreszcie typ mikroprocesów, *mikroselekcja*, polega na podejmowaniu przez czytelnika decyzji na temat tego, na co warto zwrócić uwagę i co warto zapamiętać ze zdania, które właśnie przeczytał, a co jest elementem o poślednim znaczeniu. Podobnie jak w przypadku segmentacji zdania, doniosłość procesów mikroselekcji można wyjaśnić odwołując się do ograniczeń pamięci krótkotrwałej.

⁹ W założeniu autorki jest to model czytania w języku rodzimym, jednak może on również mieć zastosowanie do czytania w języku obcym.



Rys. 1: Procesy kognitywne czytelnika w modelu czytania Giasson (1990).

Procesy integracyjne

Procesy integracyjne zachodzą na poziomie ponadzdaniowym i pozwalają ustalać związki spójności lokalnej, czyli relacje znaczeniowe zachodzące pomiędzy poszczególnymi zdaniami (zarówno między zdaniami samodzielnymi, jak między zdaniami składowymi, tworzącymi zdania złożone). Giasson wyodrębnia następujące procesy integracyjne: 1. wykorzystywanie wykładników spójności tekstu; 2. dokonywanie inferencji logicznych i pragmatycznych. Pierwszy z tych procesów polega na *rozpoznawaniu relacji spójnościowych wyrażonych* *explicite* w tekście. Pozwala ustalać koreferencję¹⁰ oraz rozpoznawać funkcje konektorów, takich jak spójniki i wyrażenia spajające. Drugi z procesów integracyjnych polega na *inferowaniu ponadzdaniowych relacji spójnościowych*, które w tekście wyrażone *explicite* nie są. Inferencje logiczne dokonywane są w oparciu o znajomość leksyki, natomiast inferencje pragmatyczne dokonywane są w oparciu o wiedzę o świecie czytelnika¹¹.

Makroprocesy

Giasson omawia następujące makroprocesy, to jest procesy czytania zachodzące na poziomie tekstu jako całości: 1. identyfikacja głównych myśli; 2. konstruowanie makrostruktury; 3. wykorzystanie schematów tekstowych. W kwestii *identyfikacji głównej myśli* tekstu istotne są następujące dwa rozróżnienia: po pierwsze bywa ona wyrażona *explicite* albo zawarta *implicite*, a po drugie bywa ważna z

¹⁰ Na przykład zaimków anaforycznych, synonimów, hiponimów i hiperonimów.

¹¹ Np. „Piotr *zdołał* otworzyć okno” implikuje w sposób leksykalny, że było to trudne, natomiast „Fenicjanie kierowali się *na zachód*” implikuje – w sposób pragmatyczny – że Fenicjanie kierowali się drogą morską w zachodnie rejony basenu Morza Śródziemnego (a nie na przykład drogą lotniczą do Las Vegas...).

punktu widzenia piszącego albo z punktu widzenia czytelnika. Jeśli chodzi o *konstruowanie makrostruktury* – czyli swego rodzaju streszczenia tekstu – to może ono przebiegać w sposób rekursywny aż do zastąpienia całego tekstu jednym sądem. Trzecim wreszcie typem makroprocesów jest *wykorzystywanie schematów tekstonek*: proces interpretacji dyskursu może się bowiem do pewnego stopnia opierać na znajomości organizacji typów tekstów.

Procesy elaboracyjne

W ujęciu Giasson (1990) elaboracjami są te inferencje, których dokonania przez czytelnika autor tekstu nie zakłada w sposób oczywisty, i które w związku z tym nie są konieczne, by dokonać procesów integracyjnych, o których była mowa wyżej. Giasson wymienia następujące procesy elaboracyjne: 1. przewidywanie; 2. obrazowanie; 3. reakcję emocjonalną; 4. krytyczną ocenę tekstu; 5. łączenie z dotychczasową wiedzą, czyli elaborację właściwą. O *przewidywaniu* treści tekstu możemy mówić wówczas, gdy odbywa się ono w oparciu o wskazówki takie jak tożsamość nadawcy, tytuły, śródtytuły, elementy ikoniczne, typograficzne, i wszelkie inne wskazówki związane z typem dyskursu, jaki tekst reprezentuje oraz z dziedziną wiedzy o świecie, do której się odnosi. *Obrazowanie* polega na tworzeniu wyraźnej reprezentacji umysłowej, odwołującej się do doznań wzrokowych lub/i słuchowych, dotykowych, kinestetycznych itp. *Reakcja emocjonalna* jest w ujęciu Giasson kolejną odmianą procesów elaboracyjnych. Ma ona wpływ zarówno na rozumienie, jak na zapamiętywanie tekstów. Element mało istotny – na przykład z punktu widzenia organizacji superstrukturalnej tekstu – może za sprawą reakcji uczuciowej czytelnika zostać przez niego zapamiętany w sposób nadszpiegowanie trwały. Kolejnym typem procesów elaboracyjnych jest *krytyczna ocena tekstu*. Giasson wymienia tutaj – przykładowo – odróżnianie faktów od opinii, ocenę wiarygodności źródła, a także odróżnianie konotacyjnej i denotacyjnej warstwy języka¹². Ostatnim wymienionym przez Giasson procesem elaboracyjnym jest łączenie informacji zawartej w tekście z dotychczasową wiedzą czytelnika, czyli *elaboracja właściwa*. Elaboracje tego typu są nieprzewidywalnym, właściwym dla każdego czytelnika pomostem pomiędzy tekstem a strukturami jego wiedzy.

Procesy metakognitywne

Giasson wyróżnia dwa podstawowe typy procesów metakognitywnych, które mogą sprawować kontrolę nad całokształtem procesów przetwarzania dyskursu. Są to: 1. *monitorowanie*; 2. *regulacja*. Tę podstawową dychotomię należy moim zdaniem uzupełnić o element trzeci, obecny u licznych autorów, a mianowicie o *planowanie ządania*.

¹² Giasson poprzestaje na wymienieniu tych trzech elementów. Krytyczna ocena tekstu odpowiada według mnie temu poziomowi procesu czytania, na którym odbywa się również interpretacja znaczeń metaforycznych czy też implikatur Grice'a.

Model Giasson (1990) ma następujące zalety:

- Uwzględnia zarówno procesy lingwistyczne, jak i kognitywne (a także afektywne) – jest więc modelem czytania rozumianego szeroko, nie ograniczającym się do poziomu rozpoznawania wyrazów i integracji zdaniowej.
- Jest kompatybilny z aparatem pojęciowym dziedzin bliskich glottodydaktyce, takich jak psycholingwistyka i analiza dyskursu. Wśród pojęć kluczowych dla psycholingwistyki – a zarazem dających się pomieścić w omawianym modelu – figurują pojęcia takie jak inferencja, makrostruktura czy schemat kognitywny; model Giasson daje się też pogodzić z psycholingwistycznym modelem przetwarzania dyskursu van Dijka i Kintscha. Z dziedziny analizy dyskursu można natomiast wymienić np. superstrukturę tekstową, spójność formalną tekstu i spójność opartą na schematach jako te pojęcia, dla których jest miejsce w modelu Giasson.
- Model ten pozwala przyglądać się w sposób systematyczny badaniom empirycznym dotyczącym czytania i sprowadzać do wspólnego mianownika ich wyniki – mimo występujących rozbieżności terminologicznych.
- Ma on wreszcie walory heurystyczne – traktując go jako punkt wyjścia czy odniesienia możemy skuteczniej projektować nasze działania – zarówno badawcze, jak dydaktyczne i dotyczące ewaluacji.

Model Giasson ma charakter dydaktyczny, a jego zasługą nie jest wyczerpanie problematyki czytania, lecz zaprowadzenie pewnego ładu, zestawienie zagadnień z nim związanych w spójną i przejrzystą całość. Całość intersubiektywnie komunikowalną (co ważne) – również między przedstawicielami różnych dyscyplin (co rzadkie). Nie jest ani doskonały ani jedyny – zaprezentowanie go ma po prostu stanowić zachętę do dyskusji o modelach czytania. Parafrazując tytuł tegorocznej konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego: refleksja nad koncepcjami – w tym wypadku modelami – czytania przyniesie z pewnością cenne wdrożenia glottodydaktyczne.

BIBLIOGRAFIA

- Acuna, T. 2005. "Le passage des processus de bas niveau aux processus de haut niveau dans l'élaboration d'une représentation du texte". *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère. La lecture en langue étrangère*. <http://aile.revues.org/document356.html> DW 14.10.2009.
- Alderson, J.C. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bentolila, A., Chevalier, B., Falcoz-Vigne, D. 1991. *La lecture: apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris: Nathan.
- Boyer J.Y., J.P. Dionne, P. Raymond, 1993. „Profils de lecteurs de différents niveaux de compétence en fonction des caractéristiques du texte lu” (w)

- L'Hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du 5e colloque international de didactique du français langue maternelle* (red. M. Lebrun i M.-C. Paret). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Dakowska, M. 2003. *Current controversies in foreign language didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- van Dijk T.A., Kintsch W., 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Frier C., F. Grossmann, J.P. Simon, 1994. „Lecture et construction du sens: évaluation de la compréhension de textes spécialisés par des étudiants de première année de DEUG”. *LIDIL* 10: 149-178.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Québec: Gaëtan Morin.
- Gough, P.B. 1972. „One second of reading” (w) *Language by ear and by eye* (red. J.F. Kavanagh i I.G. Mattingly). Cambridge, MA: MIT Press.
- Grabe W., F. Stoller, 2002. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Pearson Education.
- Hill C., K. Parry, 1992. „The Test at the Gate: Models of Literacy in Reading Assessment”. *TESOL Quarterly* 26(3): 433-461.
- Karpińska-Szaj K., 2005. *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension. A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch W., T. A. van Dijk, 1978. „Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological Review*, 85: 363-394.
- Kurcz I., A. Polkowska, 1990. *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie rozumienia tekstu czytanego na głos*. Wrocław: Ossolineum.
- Meyer, B.J.F. 1975. *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Piasecka, L. 2008. *Psycholinguistic and socio-cultural perspectives on native and foreign language reading*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Rumelhart, D.E. 1977. „Toward an interactive model of reading” (w) *Attention and performance VI* (red. S. Dornic). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmitt, N. 2002. *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold.
- Stanovich, K. E. 2000. *Progress in understanding reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York, London: The Guilford Press.
- Zagar, D. 1992. „Accès au lexique et calcul syntaxique” (w) *Psychologie cognitive de la lecture* (red. M. Fayol, J.E. Gombert, L. Sprenger-Charolles, D. Zagar). Paris: Presses Universitaires de France.

Bernadeta Wojciechowska

*Instytut Filologii Romańskiej
Poznań UAM*

WIELOJĘZYCZNOŚĆ W POLSKIM KONTEKŚCIE EDUKACYJNYM

Development of multilingualism in the Polish educational context

The paper focuses on the discussion on the development of multilingualism in Polish educational context whose distinctive features are: the domination of the Polish language, low percentage of immigrants, and relatively sparse national minorities. Because of this evident distinctness of the Polish situation in the aforementioned domain, the didactic proposals prepared within European projects are analyzed in a critical way. Moreover, an attempt is undertaken to define the aims and the motivation that would take into consideration the characteristics of Polish educational context. On the basis of the definition of multilingual competence, the article aims to define certain basic foundations of multilingual education in Polish schools. Among other proposals, the central one is a postulate of departing from „monolingual methodics” that is from teaching successive languages in isolation from other learned languages (the native tongue included).

1. Wielojęzyczność jako cel polityczny i edukacyjny

Rozwijanie wielojęzyczności stanowi jeden z priorytetów polityki Unii Europejskiej.¹ Propagowanie idei wielojęzyczności wyraża się między innymi w ilości

¹ Odwołuję się tutaj przede wszystkim do tzw. Strategii lizbońskiej z 2000, a także do kolejnych dokumentów potwierdzających i uszczegóławiających politykę wielojęzyczności takich, jak np. deklaracja szefów państw i rządów podczas szczytu w Barcelonie w marcu 2002, kiedy wezwali oni do nauczania co najmniej 2 języków obcych poczynając od bardzo młodego wieku czy dokument Komisji Europejskiej z 22.11.2005 pt „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności”. W tym ostatnim dokumencie, w punkcie I analizuje się problem wielojęzyczności i wytycza 3 podstawowe cele: 1) zachęcanie do

programów europejskich poświęconych temu zagadnieniu oraz coraz bogatszej literaturze przedmiotu, publikowanej również na stronach internetowych². Mimo jednak rosnącej liczby projektów i publikacji, dyskusja wokół zasadności rozwijania nauczania wielojęzycznego, jeśli w ogóle ma miejsce, rzadko przybiera charakter naukowy, koncentrując się często na argumentach natury ideologiczno-politycznej.

Zainteresowanie rozwijaniem wielojęzyczności wynika z jednej strony z sytuacji społeczno-demograficznej krajów członkowskich, z drugiej zaś strony z dążeń integracyjnych Unii Europejskiej. Większość państw europejskich bądź posiada więcej niż jeden język urzędowy, bądź też przyjmuje na swoim terytorium liczne grupy imigrantów, tworząc w ten sposób społeczeństwa różnojęzyczne. Stąd wskazuje się często na konieczność uznania i dowartościowania języków mniejszości i języków imigrantów traktując ten postulat jako element polityki integracyjnej mającej służyć porozumieniu między ludźmi i zapobiegając konfliktom wynikającym z różnic kulturowo-językowych. Postulat ten wpisuje się w szerszy program kształtowania tożsamości europejskiej, który promuje zasadę wielości w jedności oraz stawia sobie za cel budowanie społeczeństwa obywatelskiego, opartego na wiedzy. Mamy tu do czynienia z ruchem przeciwnym do ruchu unifikacyjnego obecnego w polityce językowej w ubiegłych stuleciach, gdy budowanie spójności narodowej i jedności wewnątrzpaństwowej odbywało się niejednokrotnie w Europie za cenę marginalizacji języków regionalnych i/lub mniejszościowych, często także prowadziło do ignorowania związanej z nimi tożsamości oraz potencjału kulturowego. W takiej perspektywie trudno nie uznać wyżej wymienionych ideałów wielojęzyczności za słuszne i warte realizacji. Dla dydaktyków, badaczy i praktyków, jednak ów dyskurs ideologiczny nie powinien przysłaniać problemów, jakie w sobie kryje i których rozwiązania się domaga, by szczytne ideały mogły przynieść spodziewaną korzyść.

Warto więc rozważyć nieliczne co prawda, ale tym bardziej cenne głosy polemiczne, takie jak na przykład Ph. Perrenoud (2000), który kwestionuje możliwość nauczania się trzech języków obcych w ramach obowiązkowej edukacji

nauki języków obcych i promowania różnorodności językowej w społeczeństwie, 2) promowanie zdrowej wielojęzycznej gospodarki, oraz 3) zapewnienie dostępu obywatelom do prawodawstwa, procedur oraz informacji dot. Unii Europejskiej w ich własnym języku. O rosnącej wadze tego zagadnienia dla polityki europejskiej świadczy również fakt, że w styczniu 2007 „wielojęzyczność” stała się oddzielnym zakresem kompetencji przyznanym jednemu z nowych komisarzy, Leonardowi Orbanowi.

² Program *LINGUA* zapoczątkowany w 1989 mający na celu promowanie wymiany, asystentury, tworzenie nowych kursów na płytach i w Internecie, projekty podnoszące świadomość i motywację do nauki języków obcych realizowany najpierw w ramach programu *Socrates* i w odniesieniu do kompetencji zawodowych w ramach programu *Leonardo da Vinci*, a od 2007 w ramach programu *Uczenie się przez całe życie (LLP) czy Młodzież w działaniu*. Projekty dotyczące wielojęzyczności wspierane przez Komisję Europejską to np. *EuroCom* oraz *Eurom4*, *Janua Linguarum*, *Erlang*, *Eol*.

szkolnej przez wszystkich uczniów, bez uszczerbku dla zdobycia przez wielu z nich istotnych umiejętności w zakresie podstawowych przedmiotów szkolnych. Wprowadzenie do szkoły podstawowej dwóch języków obcych uważa on za tym bardziej szkodliwe, że mało efektywne, w jego opinii bowiem wydajność nauczania języków w kontekście szkolnym jest mierna, nawet w odniesieniu do pierwszego języka obcego, nie mówiąc o kolejnych³. Co więcej Ph. Perrenoud dowodzi, że obecny system kształcenia nie jest w stanie zapewnić nawet osiągnięcia wystarczającego poziomu w zakresie języka wykładowego imigrantom o skromnym pochodzeniu społecznym. Ta stosunkowo najliczniejsza grupa imigrantów często bowiem nie podziela ideałów klasy średniej (dzieci dyplomatów czy międzynarodowej kadry kierowniczej), a obciążenie nauką kolejnych języków obcych, w przeciwieństwie do postulatu demokratyzacji i równego dostępu do wiedzy, zwiększa jeszcze trudności edukacyjne i w konsekwencji integracyjne tej grupy uczniów⁴. Powyższe stanowisko posiada tę zaletę, że relatywizuje entuzjazm specjalistów od wielojęzyczności i skłania do bardziej pogłębionej i zróżnicowanej kontekstowo analizy omawianego zjawiska.

W przeciwieństwie do tego, co nieraz podają media lub co głoszą niektórzy politycy, ramy polityki europejskiej w wielu zakresach są bardzo szerokie i pozwalają na wypracowanie własnego modelu realizacji przyjętych na szczęblu europejskim zasad. Cokolwiek by politycy nie mówili za wdrażanie ogólnych zasad i idei odpowiedzialne są poszczególne kraje. Tak ma się przynajmniej rzecz w przypadku polityki edukacyjnej, gdzie poszczególne państwa mogą i powinny wypracować własny model rozwijania wielojęzyczności, biorąc pod uwagę kontekst społeczno-demograficzny, istniejący system kształcenia nauczycieli, dostępność kadry⁵, itp.

Uznając indywidualne i społeczne korzyści płynące z umiejętności posługiwania się wieloma językami, niniejszy artykuł stawia sobie za cel lepsze zrozumienie specyfiki polskiego kontekstu edukacyjnego i na tym tle podejmuje próbę określenia zakresu i form rozwijania wielojęzyczności, które uwzględniłyby jego charakterystykę.

³ Uwagi te odnoszą się do kontekstu Szwajcarii, ale podobne stwierdzenia można poczynić w odniesieniu do nauki szkolnej języków obcych w Polsce.

⁴ Perrenoud (2000) taką postawę określa jako etnocentryzm klasowy i definiuje jako tendencję do postrzegania świata z własnej pozycji społecznej i z punktu widzenia własnych interesów, bez uwzględnienia faktu, że inni, żyjący w odmiennych warunkach nie podzielają tych samych oczywistości i aspiracji.

⁵ W cytowanym już dokumencie Komisji Europejskiej z 22.11.2005 pt „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności” zaznacza się na przykład, że „odpowiedzialność za poczynienie dalszych postępów leży w gestii Państw Członkowskich (za równo na poziomie regionalnym jak i lokalnym), ale Komisja zrobi wszystko, aby podnieść świadomość na temat wielojęzyczności oraz poprawić spójność działań podjętych na różnych poziomach”.

2. Polski kontekst edukacyjny

Specyfika badań glottodydaktycznych polega między innymi na określeniu, możliwie najbardziej precyzyjnym, kontekstu, w którym się one dokonują, między innymi po to, by można w jego świetle rzetelnie interpretować wyniki prowadzonych poszukiwań. Okazuje się jednak, że opis kontekstu ze względu na zdefiniowane kategorie, które uznamy za jego składowe, może podlegać różnym interpretacjom, a nawet manipulacjom.

2.1. Definicja kontekstu – różne perspektywy

Najczęściej stosowana opozycja dotycząca interesującej nas problematyki kontekstu w aspekcie nauczania wielojęzycznego została przeprowadzona wg kryterium współwystępowania lub braku takiego współwystępowania wielu języków na danym obszarze. Przy czym, badacze podkreślają fakt, że obecność wielu języków na danym obszarze nie przesądza jeszcze o istnieniu społeczeństwa wielojęzycznego, gdyż języki i kultury istniejąc obok siebie mogą się nie tylko nie przenikać, ale nawet się nie spotykać. Innymi słowy potencjał wynikający z różnojęzyczności może być wykorzystany lub nie przez osoby/obywateli. Stąd istotne rozróżnienie terminologiczne na *różnojęzyczność* oznaczającą współistnienie wielu języków i kultur oraz na *wielojęzyczność* definiowaną jako cecha podmiotów posługujących się wieloma językami (do definicji wielojęzyczności i kompetencji wielojęzycznej powrócę jeszcze w punkcie 3). Ze względu na wspomniane kryteria, polski kontekst językowy może być i często bywa definiowany jako jednojęzyczny (patrz pkt. 2.2)

Pojawiają się jednak i inne propozycje definicji kontekstu mające wskazywać na potencjał różnojęzyczności obecny również w krajach dotychczas określanych jako jednojęzyczne. Jeśli bowiem rozszerzyć pojęcie języka na jego odmiany regionalne, gwarowe, rejestry, żargony zawodowe i ściśle z nimi powiązane subkultury, to można dojść do wniosku, że kontekst polski jest kontekstem różnojęzycznym, a my Polacy jesteśmy wielojęzyczni i wielokulturowi. Można by nawet pokusić się o ukucie nowego terminu dla tego typu wielojęzyczności określając ją przymiotnikiem *pierwotna* i odnieść ją do społeczno-dyskursywnej natury języka i mowy.

Powstaje jednak wątpliwość (częściowo zniesiona przez zaproponowaną terminologię), czy wielojęzyczność oparta na odmianach dyskursywnych tego samego języka narodowego, a więc wielojęzyczność pierwotna, może być utożsamiana z wielojęzycznością, nazwijmy ją *wtórna*, oznaczającą umiejętność posługiwania się różnymi językami w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Idąc jeszcze dalej w tych rozważaniach i odnosząc je do poruszanej tu problematyki nauczania wielojęzycznego można się zastanawiać, czy potencjał wyróżnionych tu kontekstów jest taki sam. Podkreślenie wspólnej natury procesów komunikacyjnych, jak to sugerują zaproponowane terminy, ma swój głęboki sens dla dy-

daktyków, gdyż otwiera ono na bogactwo i potencjał różnorodności w swym podstawowym, pierwotnym kształcie, wskazując na zróżnicowanie niejako wewnątrz danego języka-kultury narodowej, oraz na wspólne fundamenty psychospołeczne i interakcyjne działań językowych w języku ojczystym i obcym. Z drugiej jednak strony utożsamianie wielojęzyczności pierwotnej i wtórnej zaciera cały obszar różnic zarówno jeśli chodzi o funkcjonowanie na poziomie znaków, systemu odniesień i dyskursów, jak również jeśli chodzi o wysiłek poznawczy i mechanizmy nabywania tych dwóch typów wielojęzyczności.

2.2. Jednojęzyczność jako cecha polskiego kontekstu społeczno-demograficznego

Zważywszy na cel jaki sobie postawiono w niniejszym artykule, a także na powyższą argumentację skłaniam się do określenia polskiego kontekstu jako jednojęzycznego. Za taką klasyfikacją przemawiają następujące dane:

- w Polsce jest jeden język urzędowy⁶, mówi nim na co dzień 97,8% mieszkańców (wg danych GUS-u, Narodowy Spis Powszechny z 2002⁷), dla porównania w Czechach językiem innym niż urzędowy posługuje się na co dzień 5%, w Estonii 12%, na Litwie 16%, we Francji 14% (Komorowska, 2007).
- w spisie ludności w 2002 roku 96,7% mieszkańców określiło swoją narodowość jako polską. Dla kontrastu, w Luksemburgu 41,6% ludności jest narodowości obcej, co decyduje nie tylko o innej dostępności do wielu języków ale również o wyzwaniach i celach politycznych, jakie z tej sytuacji wynikają.
- liczbę imigrantów szacuje się w Polsce na 9 tys., u naszych niemieckich sąsiadów zaś na ponad 7 mln (wg Statistisches Bundesamt, Ausländerzentralregister. Bundesamt für Migration Und Flüchtlinge, 2005 in Androulakis et al., 2007).
- w Polsce wyróżnia się 9 mniejszości narodowych (niemiecka, białoruska, ukraińska, litewska, rosyjska, słowacka, żydowska, czeska, armeńska) i 4 mniejszości etniczne (Cyganie, Łemkowie, Tatarzy, Kaszubi), stanowiące w sumie tylko 471 tys. mieszkańców.

Wyżej wymieniona charakterystyka pozwala na uchwycenie językowej specyfiki Polski na tle wybranych krajów europejskich.⁸ Poznawanie tej specyfiki oraz uświadomienie sobie różnic, jakie w omawianych zakresach istnieją w Unii Europejskiej jest ogromnie ważne przede wszystkim dlatego, żeby rozumieć w jakich

⁶ W wielu krajach europejskich funkcjonuje więcej niż jeden język urzędowy, np. w Szwajcarii, Luksemburgu, Hiszpanii, Belgii.

⁷ http://www.stat.gov.pl/gus/6647_756_PLK_HTML.htm

⁸ Bardziej szczegółowe dane można znaleźć na stronach Eurobarometru http://ec.europa.eu/education/languages-of-europe/doc137_pl.htm

warunkach powstają dyrektywy i zalecenia UE i w jakich kontekstach i z jakim skutkiem są wdrażane poszczególne programy europejskie. Pewne konteksty np. luksemburski i polski różnią się tak znacznie (ze względu na strukturę językową ludności, zamożność – Luksemburg ma drugi co do wielkości PKB na mieszkańca na świecie, wyzwania tożsamościowe, etc.), że trudno sobie wyobrazić, by było możliwe i słuszne prowadzenie takiej samej polityki językowej i rozwijanie wielojęzyczności w tych samych zakresach i formach w obu tych krajach.⁹

Ten ograniczony kontakt z językami i kulturami obcymi na co dzień nie pozostaje bez wpływu na potencjał wyjściowy i motywacje w zakresie rozwijania wielojęzyczności. Wydaje się, że motywacja integracyjna i wyzwania międzykulturowe będą w tej perspektywie mniej przekonujące dla uczniów i rodziców. Sytuacja geopolityczna oraz społeczno-ekonomiczna Polski może raczej sprzyjać motywacji instrumentalnej w uczeniu się języków ze względu na pozycję jaką gwarantuje ich znajomość na rynku pracy oraz na prestiż społeczny¹⁰ i aktywny udział w społeczeństwie europejskim.

2.3 Polski kontekst edukacyjny

Gdy mówimy o różnojęzyczności i wielojęzyczności w kontekście edukacyjnym, opis kontekstu nie może zostać zawężony jedynie do ogólnych, zewnętrznych kategorii obecności języków, ale musi też uwzględniać wewnętrzną charakterystykę instytucji edukacyjnych takich m.in. jak programy i standardy kształcenia językowego, szkolna oferta językowa, system kształcenia nauczycieli języków obcych, kultura nauczania/uczenia się języków, a nawet postawy decydentów, rodziców oraz uczniów wobec uczenia się języków obcych.

Zgodnie z zaleceniami europejskimi w ostatnich latach miejsce języków obcych w polskich programach szkolnych staje się coraz ważniejsze. Pierwszy język obcy jest obowiązkowo nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej, a drugi język obcy od pierwszej klasy gimnazjum. Ponadto obowiązek zdawania języka obcego na egzaminie kończącym naukę w gimnazjum wzmacnia dodatkowo pozycję tego przedmiotu. Przeprowadzone badania pokazują jednak, że status języków obcych (wyrażający się m.in. w ilości godzin przeznaczonych na jego nauczanie, istnieniu wymian, możliwości wyboru z szerokiej oferty języków) w poszczególnych regionach jest różny i zależy od takich czynników jak przychyłność decydentów (władz gminy, dyrekcji szkoły), zamożność mieszkańców, prestiż szkoły, dostępność wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej (Wilczyńska i inni, 2007).

⁹ Badania przeprowadzone w ramach cytowanego już tu projektu europejskiego (Androulakis et al., 2007) pokazują wyraźnie, że sytuacja społeczno-demograficzna i ekonomiczna również na dwóch różnych obszarach w granicach tego samego kraju może wykazywać istotne różnice, co powinno zostać uwzględnione w procesie wdrażania wielojęzyczności.

¹⁰ Np. wciąż aktualny stereotyp osoby wszechstronnie wykształconej znającej co najmniej 3 języki obce.

Różnie też przedstawia się w poszczególnych regionach i szkołach oferta językowa, która choć zasadniczo ogranicza się do wielkich języków europejskich takich jak angielski, niemiecki, francuski czy rosyjski, w szkołach cieszących się szczególnym prestiżem lub do takiego prestiżu aspirujących poszerzona jest o inne języki takie jak włoski czy hiszpański (ibidem).

Wyżej opisana sytuacja języków w systemie szkolnictwa mogłaby się wydawać jednak mimo wszystko zadowalająca, gdyby nie fakt, że u progu liceum uczniowie przyznają, że potrafią lepiej lub gorzej komunikować jedynie w jednym języku obcym, drugi z nich jest przez nich mniej lub bardziej świadomie odrzucany (na podstawie niepublikowanych wyników badania pilotażowego przeprowadzonego przez autorkę wśród absolwentów jednego z poznańskich gimnazjów w 2009 roku). Wynik ten pozostaje w sprzeczności z deklaracjami uczniów szkół podstawowych i gimnazjów co do pragnienia uczenia się wielu języków (ibidem) i może być sygnałem trudności w integrowaniu w programy szkolne nauczania wielojęzycznego.

Owa trudność może pozostawać w związku z jednojęzycznością programową, jednojęzycznością metodyczną nauczycieli i jednojęzycznością dostępnych pomocy nauczania. Mamy tutaj do czynienia z pewnym paradoksem. Otóż dążąc do wykształcenia wielojęzycznego ucznia zapomniano o wykształceniu wielojęzycznego nauczyciela i stworzenia wielojęzycznych programów nauczania. Reforma oświaty zatrzymała się na kilku mniej lub bardziej pozornych (ale jakże kosztownych!) rozwiązaniach, pozostawiając niezmiennym cały obszar kształcenia nauczycieli. Mimo dokonanego w glottodydaktyce przesunięcia terminologicznego z dydaktyki języka obcego w kierunku dydaktyki języków obcych, ostatnio w kierunku dydaktyki wielojęzyczności¹¹, w obowiązujących standardach nadal wymaga się odbycia zajęć dydaktyki jednego języka obcego i praktyk pedagogicznych w zakresie nauczania jednego języka obcego. Podobnie rzecz ma się z programami i podręcznikami przeznaczonymi do nauczania wyłącznie jednego języka obcego i nie uwzględniającymi w żaden sposób innych języków funkcjonujących w środowisku szkolnym ucznia. Ten stan rzeczy nie wróży dobrze przyszłości idei wielojęzyczności w Polsce, przynajmniej wielojęzyczności rozwijanej w ramach obowiązkowej nauki szkolnej i dostępnej dla wszystkich uczniów.

3. Kompetencja wielojęzyczna jako cel nauczania szkolnego

Wprowadzenie zmian w kształceniu językowym dzieci i młodzieży, obok rozpoznania kontekstu, możliwości i potrzeb, jakie z sobą niesie, musi opierać się o jasną i realistyczną wizję zamierzonych osiągnięć i kompetencji. Poniżej zapro-

¹¹ Kolejne przesunięcia odzwierciedlają zmiany w rozumieniu dydaktyki jako działań zmierzających do uwzględnienia w procesie kształtowania kompetencji językowych doświadczeń osoby z różnymi językami i kulturami, nie wyłączając języka ojczystego. Będzie o tym mowa w kolejnym punkcie niniejszego artykułu

ponowano krótką refleksję wokół pojęcia kompetencji wielojęzycznej jako podstawowego pojęcia, decydującego o kształcie edukacji wielojęzycznej.

3.1. Stereotyp poliglota

Jak zauważa Castellotti (2006) w świadomości społecznej funkcjonuje stereotypowy obraz osoby wielojęzycznej. Można go streścić w kilku punktach:

- jest to osoba znająca co najmniej trzy języki obce
- wśród języków, które zna znajduje się najczęściej język angielski, jeden język sąsiada lub inny język z grupy wielkich języków o szerokim zasięgu (francuski, niemiecki, chiński, itp.), jeden język „egzotyczny” (japoński, koreański, itp.)
- poliglota nabył przynajmniej część ze znanych mu języków w sposób naturalny (w rodzinie, w kontaktach z rówieśnikami) lub/i we wczesnym dzieciństwie
- jego kompetencje w przynajmniej dwóch językach zbliżone są do kompetencji native speaker, jest to kompetencja pełna, obejmująca 4 sprawności
- kompetencje w poszczególnych językach są niejako niezależne

Przyjęcie tego ideału wielojęzyczności zakłada bardzo wczesną i intensywną naukę języków obcych w warunkach zbliżonych do immersji. Wcześniejszy opis kontekstu polskiego nie zapewnia częstych i regularnych kontaktów z osobami mówiącymi w innych językach, nie ma też tradycji (poza nielicznymi elitarnymi klasami dwujęzycznymi) prowadzenia lekcji w języku innym niż język polski. Osiągnięcie pełnej (w mowie i w piśmie) i perfekcyjnej kompetencji w zakresie kilku języków należy raczej wykluczyć w warunkach szkolnych (patrz pkt. 1). Nakreślona wizja kompetencji osoby dwujęzycznej pozostaje wyłącznie w zasięgu elity, a więc nie ma racji bytu w powszechnym systemie szkolnictwa i jako taka nie może być podstawą działań reformatorskich w obszarze powszechnego systemu oświaty.

3.2. Kompetencja wielojęzyczna w świetle najnowszych badań

Badania nad wielojęzycznością pozwoliły na lepsze zrozumienie kompetencji wielojęzycznej, znacznie wykraczające poza potoczne rozumienie tego zjawiska. Współczesne teorie (np. Coste, 2001, 2002, Castellotti, 2006, Cavalli, 2005, Montagne-Macaire, 2008, Moore, 2003, Strilaki i Bono, 2006) kładą nacisk na osobisty i zintegrowany charakter działań językowych zarządzanych centralnie. Jest to równoznaczne z odejściem od addytywnej wizji kompetencji wielojęzycznej jako sumy wielu kompetencji monojęzycznych w kierunku koncepcji holistycznej, zakładającej interakcje między różnymi systemami językowymi. Oznacza to, że osoba w komunikacji obcojęzycznej oraz w nauce języków obcych korzysta ze swych różnorodnych doświadczeń językowych w różnych językach, a nie tylko

w tym, w którym aktualnie się porozumiewa. W tak pojmowanej kompetencji szczególną rolę odgrywają skuteczne i ekonomiczne strategie, bowiem im sprawniej i pełniej dana osoba potrafi korzystać ze zdobytych wcześniej zasobów tym skuteczniej komunikuje się i nabywa nowych kompetencji wielojęzycznych. Dopuszcza się więc zmienność i częściowość poszczególnych repertuarów językowych dążąc jednocześnie do zwiększenia ich dostępności. Według badaczy (np. Hufeisen i Neuner, 2004, Montagne-Macaire, 2008) szczególne miejsce w zintegrowanych zasobach językowych i kulturowych zajmuje pierwszy język obcy¹², który stanowi podstawę dla kolejnych języków zarówno jeśli chodzi o rozwój interjęzyka jak i o strategie rozwiązywania problemów pojawiające się w nauce kolejnych języków. Nie do przecenienia jest też waga doświadczeń w uczeniu się pierwszego języka obcego, gdyż mogą one wspierać lub też hamować działania podmiotu w procesie nabywania kolejnych języków obcych.

Przedstawiona tutaj koncepcja kompetencji wielojęzycznej wydaje się być w zasięgu kształcenia powszechnego właśnie ze względu na swój częściowy i zintegrowany charakter. Jest to koncepcja pozwalająca na dużo większą swobodę w realizowaniu idei wielojęzyczności, ale jednocześnie wymaga od decydentów i dydaktyków dookreślenia szczegółowych celów i etapów jej realizacji. Ponadto stawia ona przed koniecznością określenia już nie tylko jakich języków nauczać i w jakim wymiarze godzin, ale w jakim stopniu (które sprawności) i w jakich zakresach integrować to nauczanie z nauczaniem innych języków czy przedmiotów, w tym również z nauczaniem języka polskiego (patrz pkt. 2.1)

4. Zintegrowane nauczanie języków obcych

Prowadzona wyżej argumentacja skłania do rozważenia możliwości wypracowania na gruncie polskiego szkolnictwa koncepcji zintegrowanego nauczania języków¹³, jednego z podejść wielorakich (fr. *approches plurielles*, ang. *pluralistic approaches*) w nauczaniu wielojęzycznym sformułowanych przez M. Candelier (2007a) i rozwiniętych w ramach CARAP (fr. *Un Cadre de référence pour les approches plurielles*, ang. *A framework of reference for pluralistic approaches*). Koncepcja zintegrowanego nauczania języków obcych sięga 1972 roku, kiedy to została ona przedstawiona na sympozjum naukowym poświęconym zależności między nauczaniem języka ojczystego a nauczaniem języków obcych organizowanym przez Radę Europy w Turku (Finlandia).¹⁴ Zakłada ona oparcie nauczania dwóch i więcej języków na systematycznym poszukiwaniu związków między

¹² Pierwszy nie w znaczeniu kolejności nabywania, ale pierwszy w znaczeniu najwyższego stopnia kompetencji

¹³ Należy ją odróżnić od zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu (ang. CLIL – *content and language integrated learning*)

¹⁴ Krótki rys historyczny i podstawy psycholingwistyczne tej koncepcji znajduje się m.in. w Cavalli (2005).

nimi zarówno na poziomie systemu językowego, strategii komunikacyjnych jak i na poziomie strategii uczeniowych, oznacza poszukiwanie spójności i porządkowanie danych w wymienionych zakresach. Takie integrowanie jest możliwe przy założeniu, że zjawiska komunikacji w języku ojczystym i w językach obcych należą do tej samej klasy zjawisk kognitywnych (patrz 2.1), a ich wielopłaszczyznowe łączenie może zwiększyć wydajność kognitywną i oszczędzić nakładów czasu i energii, a co za tym idzie również finansów.

Rozmiary niniejszego artykułu nie pozwalają na szczegółowe przedstawienie zasad zintegrowanej nauki języków obcych, ujęto je więc syntetycznie w poniższych punktach:

- na wczesnych etapach edukacji szkolnej (a nawet przedszkolnej) rozwijać wrażliwość językową (fr. *éveil aux langues*) (np. Candelier, 2007b)
- systematycznie zwracać uwagę na podobieństwa i różnice między językiem ojczystym i językami obcymi
- sformułować transwersalne cele edukacyjne (przynajmniej w odniesieniu do podstawowych typów tekstów oraz umiejętności komunikacyjnych i strategii uczenia się)
- stosować zasadę antycypacji polegającą na przygotowywaniu na lekcjach jednego języka gruntu dla nauki innego języka np. poprzez włączanie pewnych elementów porównawczych (Cavalli, 2005)
- stosować zasadę retroakcji, czyli odwoływania się w procesie uczenia się jednego języka do nabytych wcześniej kompetencji czy pojęć w innym języku (Cavalli, 2005)
- zapewniać, tam gdzie to możliwe, wielokierunkowy transfer strategii i umiejętności językowych, pragmatycznych, interakcyjnych¹⁵
- zapewnić pewną spójność w sposobie opisu zjawisk językowo-komunikacyjnych oraz ewaluacji kompetencji
- tworzyć sytuacje jednoczesnego użycia wielu języków (internet, projekty, spotkania)

Wydaje się więc, że podejście to stanowi ciekawe rozwiązanie dydaktyczne, możliwe (przy odpowiednich zmianach w kształceniu kadry nauczycielskiej) do zastosowania w polskim kontekście edukacyjnym, gdzie wykluczona jest możliwość prowadzenia na szerszą skalę nauczania w imersji. Mogłoby się ono stać swoistym remedium dla niskiej obecnie skuteczności w nauczaniu drugiego i kolejnych języków obcych oraz stworzyć podstawy (np. w postaci strategii transwersalnych) dla dalszego rozwoju ucznia, już poza murami szkolnymi a na etapie szkolnym dać mu poczucie satysfakcji i sensowności poprzez pełniejsze

¹⁵ Dotychczasowe badania skupiają się głównie na wypracowaniu umiejętności wielojęzycznych w pracy z tekstem pisanym, głównie w ramach rozwijania interkomprehensji, brak jest niestety badań pozwalających na ustalenie repertuaru strategii transwersalnych w odniesieniu do kompetencji pisania i mówienia.

wykorzystanie posiadanych zasobów. Zważywszy na fakt, że języki obce w polskim systemie edukacyjnym wchodzą ze sobą w różne konfiguracje istotną zaletą proponowanego podejścia jest wielopoziomowe rozumienie kompetencji wielojęzycznej, nieograniczone do bliskości typologicznej języków, ale poszerzone o strategie dyskursywne i strategie uczenia się. Stwarza ono również możliwość wypracowania elastycznych ram uwzględniających różne etapy uczenia się poszczególnych języków mających wchodzić w skład kompetencji wielojęzycznej.

5. Wyzwania badawcze

Przeprowadzona tutaj wstępna analiza problemu rozwijania wielojęzyczności w polskim kontekście edukacyjnym pozwala na uświadomienie szerokiego pola badawczego, które tylko w niewielkim stopniu zostało dotychczas zagospodarowane. Sformułowanie spójnej koncepcji zintegrowanego kształcenia wielojęzycznego w polskim systemie edukacyjnym wymaga niewątpliwie dalszych wysiłków badawczych. Można więc sformułować wokół tej problematyki następujące postulaty badawcze:

- rozwinąć badania kompetencji wielojęzycznej w warunkach szkolnych w kontekście jednojęzycznym, lepiej uchwycić jego specyfikę w stosunku do kontekstu różnojęzycznego
- lepiej zrozumieć udział poszczególnych *approches plurielles* w budowaniu kompetencji wielojęzycznej
- ustalić obszary integracji ze względu na odległość typologiczną języków
- poszerzyć badania dotyczące rozumienia o te dotyczące produkcji, interakcji, transferu strategii
- zbadać wpływ wcześniejszych doświadczeń nauki języków na stopień i rodzaj zaangażowania w naukę poszczególnych języków.

BIBLIOGRAFIA

- Androulakis, G et al. 2007. *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*. Liège: Éditions de l'Université de Liège.
- Candelier, M (red.). 2007a. *Cadre de référence pour les approches plurielles*. Wydawnictwo Komisji Europejskiej.
- Candelier, M. 2007b. «Eveil aux langues et argumentations curriculaires: choix européens et fondements empiriques. »In: Audiger, F. I Tutiaux-Guillon (red.). *Compétences et contenus – les curriculums en question*. Bruxelles: Edition De Boeck Université, pp. 147-162.
- Castellotti, V. 2006. Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues – principes, modalités, perspectives. Les Cahiers de l'Acedle, numéro 2, recherches en didactique des langues, pp. 319-331

- Cavalli, M. 2005. *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier-CREDIF, coll. LAL.
- Coste, D. 2001. « De plus d'une langue à d'autres encore, penser les compétences plurilingues. » In: Castellotti, V. (red.) *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, pp. 191-202.
- Coste, D. 2002. « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en questions* 6: 115-123.
- Hufeisen, B. i G. Neuner. 2004. *Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Komorowska, H. 2007. *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: wydawnictwo SWPS « Academica ».
- Montagne-Macaire, D. 2008. « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes? ». *Les Cahiers de l'Acedle, volume 5, numéro 1, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme*, pp. 3-40
- Moore, D. 2003. *Plurilinguismes et école. Représentations et dynamiques d'apprentissage*. Opublikowana praca habilitacyjna. Paris: Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.
- Perrenoud, Ph. 2000. « Trois pour deux: langues étrangères, scolarisation et pensée magique. Vous n'êtes pas bilingue? Devenez trilingue! ». *Éducateur*, 13: 31-36.
- Wilczyńska, W., Górecka, J., Mosorka, E., Nowicka A., Skrivanek, H. i B. Wojciechowska. 2007. *Wielojęzyczność a wykorzystanie w nauczaniu szkolnym różnorodności kontekstów europejskich. Wyniki badań w dzielnicy Grunwald w Poznaniu oraz w powiecie ślubickim na tle innych okręgów europejskich*. Poznań: Publikacja Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Stratilaki, S. i M. Bono, 2006. « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues: dynamiques des répertoires plurilingues en construction. » *Les Cahiers de l'Acedle* 2: 7-35.

Regina Strzemeska

Katedra Filologii Germanistycznej UMK

DZIECKO W WIEŻY BABEL CZYLI PRZYGOTOWANIE DO WIELOJĘZYCZNOŚCI NA ETAPIE Wczesnoszkolnym

A Babe in the Tower of Babel or Multilingual Preparation in Early Education

The current Polish tendencies to promote only English language in primary schools and various constraints in the „building of multilingualism-friendly environment” in early education call for an urgent action. To meet European appeals for multilingualism from an early age, two languages could be introduced in kindergartens and schools even in the present reality. This would require a new approach to teacher training, teacher co-operation, good administrative decisions, co-operation with parents, and integrated teaching. These statements will be illustrated by positive examples taken from the life of a kindergarten and a primary school in Toruń and Gdańsk, Poland.

Dzieci w obecnych czasach mają wcześniejszy i częstszy kontakt z językami obcymi, wyrażeniami obcojęzycznymi niż przed kilkoma laty. Wystarczy włączone radio, z którego płynie zagraniczna piosenka (np. śpiewane z upodobaniem kiedyś przez dzieci *Don't worry, be happy*), zapowiedzi prezentera a przede wszystkim reklamy („*Fantastyczne tatuaże świecące w ciemności – gratis!*”). Włączony telewizor, w którym rodzice poszukują kanału z bajkami i stosownymi dla małych odbiorców filmami animowanymi, których nazwy dzieci opanowują bardzo szybko (*Cartoon Network, Mini Mini, Disney Channel*), także przejście ulicą, na której roi się od tablic z obco brzmiącymi nazwami firm, wizyta w sklepie, zakup napoju lub ulubionych słodczy (np. *Toffifee, Nimm 2, Kinderschokolade, Merci*, etc.), popularne zabawy dziecięce (*memory, quiz, puzzle*), a nawet używane już przez rodziców „zadomowione” w języku polskim nazwy przedmiotów codziennego użytku (np. *toster, komputer*, ...) lub wykonywanych czynności takich jak *grilowanie* stają się okazją do bezwied-

nego osłuchiwania się z brzmieniem obcego języka. Dzieci słyszą np. od starszego rodzeństwa, że coś jest *cool* i dowiadują się, że coś jest *trendy*. Choć w większości przypadków polskich szkół nie można jeszcze mówić o takim środowisku wielojęzycznym, z jakim na co dzień mają do czynienia np. dzieci niemieckie, mające codzienny kontakt w szkole z dziećmi imigrantów, z pewnością znajdziemy miasta, w których nie dziwi wietnamskie dziecko w jednej klasie z dziećmi polskimi lub polskie dzieci, które uczęszczały do przedszkola w Anglii, Irlandii lub Niemczech. Jeśli dodamy do tego częstszy obecnie, choćby z powodu większej mobilności rodziców i wyjazdów wakacyjnych kontakt z obcokrajowcami, to możemy dojść do wniosku, że środowisko językowe naszych dzieci staje się coraz bardziej różnorodne. *Różnorodność ta niesie ze sobą potencjał, który powinien być świadomie i efektywniej niż dotąd wykorzystany w edukacji wczesnoszkolnej.*

1. Znaczenie wielojęzyczności w świetle polityki Rady Europy

Jest wiele powodów, dla których warto zwrócić uwagę na niedocenianą przez nasz system oświaty wielojęzyczność i promować ją już od najwcześniejszych szkolnych lat. Opinie napływające z Komisji Europejskiej nie pozostawiają wątpliwości, że wczesne nauczanie dwóch języków obcych jest w krajach Unii pożądane i ma istotne znaczenie dla procesów integracyjnych w Europie. W tym celu Rada Europy podjęła wiele inicjatyw mających na celu przełamanie stereotypowego myślenia na temat nauczania języków obcych oraz zachęcanie do zmiany narodowych programów edukacyjnych. Wymienić tu można choćby jej apele o kontynuowanie działań „(...) mających na celu podnoszenie poziomu podstawowych umiejętności, w szczególności poprzez nauczanie co najmniej dwóch języków obcych począwszy od bardzo młodego wieku.” (Rada Europejska w Barcelonie, 2002, 91), prace nad europejskim wskaźnikiem kompetencji językowych „mającym posłużyć ocenie stopnia znajomości dwóch języków obcych nabytej przez uczniów kończących szkołę podstawową” (Komisja Wspólnot Europejskich, 2007, 4), uznanie znajomości języków za umiejętność kluczową, co pociąga za sobą potrzebę „podejmowania przez uczniów nauki dwóch języków obcych już na poziomie nauczania początkowego” (ibidem: 6). Większość państw członkowskich pozytywnie odpowiedziała na te wezwania i przeprowadziła reformy swoich systemów oświaty, przyspieszając start językowy małych uczniów. Zarysowała się też tendencja do wcześniejszego wprowadzania drugiego języka obcego, którego nauka rozpoczyna się w już czasie pierwszych trzech lat edukacji szkolnej (ibidem: 10). Wszystkie te działania zmierzają w efekcie do promowania wielojęzyczności definiowanej w „Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzyczności” jako „umiejętności danej osoby posługiwania się kilkoma językami, oraz współlistnienia różnych społeczności językowych na jednym obszarze geograficznym” (Komisja Wspólnot Europejskich, 2005, 3).

2. Znaczenie kształcenia w duchu wielojęzyczności na etapie wczesnoszkolnym

Na pozytywne skutki wczesnego kontaktu z wieloma językami dla rozwoju dzieci zwraca uwagę także wielu badaczy. Jörg Roche w *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik* odnosząc się do badań Reeder i Bournot-Trites (2001) dotyczących rozwoju zdolności językowych i matematycznych uczniów angielskojęzycznych w kanadyjskiej szkole bilingwalnej wskazuje, że pogłębione kompetencje językowe mają wyraźny pozytywny wpływ na kognitywny rozwój uczniów (Roche, 2005, 119). Również Cordula Nitsch powołuje się na podobne wnioski z badań twierdząc, że przyswajanie większej ilości języków zwiększa aktywację mózgowych ośrodków Broki i Wernickiego i może prowadzić do włączania się większej ilości obszarów przedniej kory mózgowej w proces przetwarzania mowy (Nitsch, 2007, 55). Ida Kurcz bada związek dwujęzyczności i rozwoju poznawczego u dzieci i zwraca uwagę na bardzo pozytywne, korzystne oddziaływanie zdolności językowych na zdolności pozajęzykowe.

Warto zauważyć, że choć wspomniane wyżej badania dotyczą głównie wielojęzyczności u osób bilingwalnych i wzajemnych relacji języków pierwszego i drugiego, to płynące z nich wnioski są interesujące również w kontekście szkolnego nauczania języków. Procesy przyswajania języka w sposób kierowany, w wyniku nauczania i kontaktu z tym językiem w szkole, w samej swojej istocie są procesami naturalnymi, dynamicznymi i sekwencyjnymi i w znacznym stopniu, jak głosi „hipoteza identyczności”, podlegają wspólnym uniwersalnym prawidłowościom uczenia się języka. Za Gudulą List można powtórzyć, że „mózg ludzki ma miejsce na wiele języków” i uwarunkowania biologiczne nie stanowią żadnych ograniczeń dla ilości języków, które człowiek byłby w stanie sobie przyswoić (2001, 11).

3. Niewykorzystywany potencjał – deklaracje a polska rzeczywistość oświatowa

Jak piszą polscy uczestnicy i współtwórcy europejskiego projektu. 'Janua Linguarum' – „Brama Języków”: „W praktyce coraz większy kontakt dzieci i młodzieży nie tylko z tzw. językami obcymi ale także z językami o różnym statusie (...) jest prawdziwym wyzwaniem dla szkolnictwa na wszystkich poziomach edukacyjnych, od którego oczekuje się dzisiaj już nie tylko rozwijania kompetencji językowej uczniów w więcej niż jednym obcym języku, ale także rozwijania w nich pozytywnego stosunku do innych języków i kultur w celu wychowania demokratycznego społeczeństwa” (Murkowska, Zielińska, 2000, 1). Wydaje się niestety, że oczekiwania te nie są w chwili obecnej spełniane, a deklaracje składane przez przedstawicieli naszego kraju na forum europejskim nie mają jak dotąd odzwierciedlenia w konkretnych działaniach władz oświatowych. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego uwzględnia co prawda jako cel

„rozwój mowy” u dzieci a podstawa programowa dla pierwszego etapu edukacyjnego „umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, 2009, 35) i „wspomaganie dzieci w porozumiewaniu się z osobami, które mówią innym językiem” (Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, 2009, 41), nie znajdziemy jednak w zamieszczonych do nich komentarzach i zaleceniach dla nauczycieli wzmianki o przygotowaniu do wielojęzyczności i rozwijaniu świadomości językowej. Nie wiele szkoleń dla nauczycieli języków dotyczy wielojęzyczności; w programach kształcenia nauczycieli nie stanowi też ona ważnego punktu.

Permanennie marna kondycja finansowa polskiej oświaty pogłębiająca przez kryzys finansowy nie pozwala na zbyt ni optymizm, nawet w przypadku, gdyby udało się przekonać nasze społeczeństwo, elity i władze oświatowe do tego, aby europejską koncepcję „*jeden język + dwa języki obce od najwcześniejszych lat*” potraktować poważnie. Powstaje pytanie, czy wprowadzenie obowiązkowego drugiego języka obcego dopiero od gimnazjum wystarczy, by budować społeczeństwo złożone z obywateli posiadających kompetencję różnojęzyczną i różnokulturową rozumianą jako: „umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych oraz uczestniczenia w interakcji międzykulturowej” (Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2001, 145). Tym bardziej, iż wydajemy się dzisiaj trwonić zgromadzony już kapitał w postaci licznych wykwalifikowanych nauczycieli języków obcych innych niż język angielski zwalnianych obecnie ze szkół z powodu braku godzin. Z pewnością, jak pisze Barbara Głowacka, „o jakości kompetencji wielojęzycznej stanowi nie tylko liczba języków poznanych w szkole, ale suma naszych doświadczeń językowych i kulturowych oraz sposób, w jaki wykorzystujemy te doświadczenia” (2002, 16), jednak wcześniejsze wzbogacenie oferty i podjęcie świadomych działań na rzecz przygotowania uczniów do wielojęzyczności już od najwcześniejszych lat szkolnych mogłoby tylko sprzyjać rozwijaniu tej kompetencji.

4. Dominacja języka angielskiego przyczyną ograniczenia oferty językowej w polskich szkołach

Wprowadzenie w całym kraju obowiązkowej nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej po uprzednim pilotażu, w ramach którego dyrektorzy szkół podstawowych otrzymywali dotacje z przeznaczeniem tylko na język angielski potwierdziło prymat tego języka w polskich szkołach, jak też doprowadziło niestety często do wycofywania innych języków obcych z poziomu wczesnoszkolnego. W konsekwencji wybór języka obcego w szkole zostaje coraz bardziej ograniczony do języka angielskiego jako pierwszego języka obcego. W ten sposób innego języka uczniowie mogą się uczyć jako drugiego języka obcego dopiero na późniejszych (gimnazjum) etapach nauki. Tendencja ta nie przystaje do woli wyrażonej w „*Nowej strategii ramowej w sprawie wielojęzyczności*” z roku 2008,

tj. „*udostępnienia większej liczbie uczących się (...) szerszego wyboru języków*”, choć także Polska strategię tę przyjęła i zobowiązała się realizować. Potwierdza to diagnozę grupy roboczej, którą założono w celu przygotowania zaleceń oraz wymiany dobrych praktyk i pomysłów w zakresie poprawy nauczania języków obcych, że „*choćby świadomość społeczna ważności nauki języków stale wzrasta, postrzegana wartość różnorodności językowej w Europie jest, być może, słabiej ugruntowana. Scena jest wyraźnie zdominowana przez stały wzrost roli angielskiego jako drugiego języka na szczeblu europejskim i międzynarodowym, natomiast uczniowie, studenci, ich rodziny, a nawet decydenci polityczni i instytucje odpowiedzialne za systemy edukacyjne nie zawsze wydają się w pełni doceniać wagę nauczania i uczenia się dodatkowych języków obcych. Ten wymiar językowej różnorodności powinien wobec tego zawsze towarzyszyć wszelkim wysiłkom podejmowanym w celu nasilenia procesów nauczania i uczenia języków obcych*” (Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady Europy, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*, 2008, 7). Powyższą opinię wydaje się uzasadniać także gwałtowny protest grupy polskich wybitnych postaci świata polityki, kultury i nauki w związku z zastosowanym w projekcie ministerialnym sformulowaniem, że wczesnoszkolny obowiązek nauki języka obcego dotyczy dowolnego nowożytnego języka obcego a nie, jak oczekiwano, konkretnie tylko języka angielskiego. Znaczący problem Britta Hufeisen wypowiada się przeciwko niekorzystnej jej zdaniem sytuacji, gdy uczniowie rozpoczynają naukę języka obcego od języka angielskiego. Twierdzi ona, że uniwersalność komunikacyjna tego języka powoduje, że uczący się nie ma wystarczającej motywacji, aby w następnej kolejności rozpocząć naukę innych języków (Hufeisen, 2003, 9). Ponieważ argumentacja taka nie przekonuje często rodziców zainteresowanych tylko językiem angielskim i dyrektorów stojących przed zadaniem pozyskania do swoich szkół jak największej liczby uczniów, pozostaje rozważyć możliwość i sposoby równoległego nauczania drugiego języka obcego już na etapie wczesnoszkolnym.

5. Przykłady dobrych praktyk w szkołach

Grupa Intelktualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzona z inicjatywy Komisji Europejskiej stwierdza w swoim raporcie: „*Ważne jest, że nie tylko „na szczycie” powinny zostać wybrane dwa lub trzy języki obce, które będzie można przyswajać, lecz że decyzja taka powinna zostać podjęta „u podstaw”, to znaczy na poziomie szkół, a także coraz częściej na poziomie samych obywateli.*” (Grupa Intelktualistów ds. Dialogu Międzykulturowego, 2008, 25) a europejskie instytucje starają się stworzyć warunki sprzyjające podejmowaniu oddolnych obywatelskich inicjatyw także poprzez sposób finansowania projektów.

Inicjatywy takie na naszym gruncie można znaleźć przyglądając się szkołom niepublicznym, które z powodzeniem wprowadzają dwa języki obce na

pierwszym etapie edukacyjnym rozszerzając w ten sposób swoją ofertę edukacyjną. Ważną decyzję podjęło miasto Gdańsk wprowadzając strategię Gdańszczanin 2020 i dofinansowując w ramach tego programu nauczanie języków obcych od początku edukacyjnej drogi. Także w Gdańsku z inicjatywy nauczycieli dawnego NKJO prowadzono w ramach obliczonego na sześć lat projektu badawczego równoległe nauczanie języka niemieckiego i angielskiego 80 sześciu- i siedmiolatków. Profesor Halina Stasiak podsumowując wnioski na temat obserwowanego u dzieci przechodzenia z języka na język, mieszania systemów i „przełączania” kodów języków obcych i języka ojczystego zauważa, że zachowania tego typu i wtrącanie słów obcojęzycznych np.: „*Daj mi Mehl und Zucker*” nie zakłócało komunikacji, poza tym takie działanie dzieci można przypisać celowemu używaniu przez nie synonimicznych wyrażen. Dzieci używały także języka angielskiego jako języka pomocniczego, aby upewnić się, czy właściwie zrozumiały pytanie nauczyciela postawione w języku niemieckim (Stasiak, 2000, 37). Można zatem sądzić, że wbrew wyrażanym często obawom równoczesne nauczanie dwóch języków obcych już na etapie wczesnoszkolnym nie wpływa na dzieci negatywnie, pod oczywistym warunkiem zapewnienia odpowiedniej jakości nauczania i stworzenia im warunków sprzyjających przyswajaniu języka w kontekście edukacyjnym.

Do podobnego wniosku doszli rodzice, nauczyciele i dyrekcja Szkół Salezjańskich w Toruniu. Konsekwentnie od roku 2004 wszystkie dzieci rozpoczynające naukę w tej szkole rozpoczynają również naukę języka angielskiego w wymiarze 5 godzin tygodniowo i niemieckiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Lekcje prowadzone są zabawowo i nie stanowią dla dzieci obciążenia ponad miarę. Oferta ta oraz obserwowane pozytywne efekty takiej nauki nie tylko nie odstraszały, lecz skutecznie przyciągały do szkoły rzesze zainteresowanych rodziców (w roku 2004 naukę w klasie pierwszej rozpoczęło 36 dzieci, a w roku 2008 aż 91).

Nie tylko szkoły prywatne „eksperymentują” wprowadzając dwa języki na wczesnym etapie nauki. W Szkole Podstawowej nr 9 w Toruniu w ramach współpracy z NKJO w Toruniu poza planowymi lekcjami języka angielskiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo dodatkowe lekcje języka niemieckiego w wymiarze 2 godzin tygodniowo w ramach całorocznych praktyk prowadzą słuchacze NKJO. Pracują parami pod opieką nauczycieli nauczania zintegrowanego, nauczycieli języków obcych i nauczycieli metodyków z NKJO. Na pierwszych spotkaniach z rodzicami dyrekcja szkoły i zaproszeni metodycy informują rodziców o sposobie, w jaki nauczane będą dzieci, nauczyciele demonstrują materiały i nagrania z lekcji. W kolejnych latach takim nauczaniem objętych było od 75% do 90% dzieci w tej szkole, a ograniczenia wynikają raczej z małej liczby studentów na praktyce a nie z niewystarczającej ilości chętnych.

Spektakularnym przykładem inicjatywy wczesnego nauczania języków obcych jest Miejskie Przedszkole o profilu językowym nr 14 w Toruniu. W przedszkolu tym realizowany jest program „Klucz do uczenia się” Galiny Dolya i Mikołaja Veraksa oparty o teorię uczenia się Lwa Wygotskiego. Poszczególne moduły

takie jak: matematyka i matematyka sensoryczna, logika, program literacki, gry rozwijające, „od bazgrania do pisania”, program wizualno-przestrzenny, kreatywne modelowanie, konstrukcje, program badawczy, ruch ekspresyjny, program „ty-jaswiat” realizowane są po części w językach obcych. Dzieci uczą się w sposób naturalny, nauczyciel języka angielskiego z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym i językowym zapewnia codziennie dzieciom czterogodzinny kontakt z językiem a nauczyciel języka niemieckiego pracuje z dziećmi dwa razy w tygodniu po dwie godziny. Dominuje imersja, podejście narracyjne i zabawowe. Grupy dzieci są mieszane, „rodzinne”, bez podziału na wiek. W opinii nauczycieli dzieci z trzech grup językowych z tak intensywnym treningiem językowym są bardziej otwarte, robią szybsze postępy i „są bardziej rzutkie” od dzieci z dotychczas prowadzonych grup ogólnorozwojowych. Na prośby rodziców tzw. grupy „ogólnorozwojowe” włączano w program i w chwili obecnej w ten sposób nauczanych jest 125 dzieci rocznie. „Absolwenci” tego przedszkola przechodząc do rejonowej, typowej szkoły przeżywają jednak prawdziwy dramat. Szkoła bowiem nie zapewnia im ciągłości nauki dwóch języków na tym samym poziomie i stan taki utrzymuje się konsekwentnie od kilku lat. Pierwszoklasiści wracają zatem do przedszkola na popołudniowe lekcje i kontynuację nauki. W każdym z opisanych przykładów dobrej praktyki niemalą rolę odgrywa osobiste zaangażowanie dyrekcji oraz nauczycieli w danej placówce. Wymaga to przełamania pewnej bariery i stereotypowego myślenia na temat nauczania języków obcych.

6. Nowe spojrzenie na dydaktykę języków obcych – spójna dydaktyka wielojęzyczności

Powyższe przykłady dobrej praktyki uświadamiają nam, że możliwe jest równoległe nauczanie dwóch języków obcych już na etapie wczesnoszkolnym, a nawet przedszkolnym. Siłą rzeczy nauczanie takie wymaga jednak zmiany „tradycyjnego” sposobu nauczania języków obcych. Zgodnie z dotychczasową praktyką nauczanie takie przebiega zwykle dwutorowo: lekcja języka obcego L2 i języka obcego L3 nie ma żadnych wspólnych elementów i prowadzone jest niezależnie od siebie. Podsumowując projekt edukacyjny dotyczący przygotowania do wielojęzyczności Adelheid Kierepka i Renate Krüger stwierdzają: „Wspieranie wielojęzyczności w kontekście szkolnym wymaga zmiany dotychczasowego punktu widzenia na taki, w którym uczenie się wielu języków nie jest postrzegane jako osobne przebiegające obok siebie lub po sobie procesy, lecz jako jeden, korzystny dla ucznia, złożony proces, w czasie którego uczący się sięgają po swoje umiejętności i doświadczenia z wielu języków” (2007, 113). Kierepka i Krüger postulują tu stosowanie nowego podejścia, według którego lekcje obu języków obcych oraz także lekcje języka ojczystego powinny się wzajemnie do siebie odnosić i dopełniać, być w gruncie rzeczy „jedną spójną lekcją” i przyczyniać się do tego samego procesu rozwijania kompetencji językowych. Patrząc z tej perspektywy być może powinno przyrzeć się koncepcjom dydaktycznym obecnym w

naszej rzeczywistości szkolnej, by stwierdzić, czy, i w jakim stopniu, pozwalają one na przygotowanie naszych uczniów do wielojęzyczności. Czy mają one charakter integracyjny, uwzględniają i wykorzystują dla celu rozwijania ogólnej kompetencji językowej istotne cechy podobnych procesów przyswajania języków pierwszego, drugiego i kolejnych? Temu celowi może służyć m.in. RePA *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (nazwa wersji niemieckojęzycznej, która ukazała się w lipcu 2009) czyli *System opisu koncepcji dydaktycznych dotyczących różnorodności języków i kultur* (tłum. R.S.). Także Meißner i Reinfried w swojej „*Mehrsprachigkeitsdidaktik*” (Meißner, Krüger, 1998, 256) postulują już spójną „dydaktykę wielojęzyczności” opartą m.in. o następujące komponenty:

- świadome uaktywnianie zasobów wiedzy pochodzących z L1 i Ln ucznia
- włączanie w jeden system języków przyswojonych uprzednio i przyswajanych później oraz uwzględnianie istniejącej już wielojęzyczności ucznia
- większe otwarcie scenariuszy lekcji oraz uwzględnianie wielu perspektyw podczas pracy z tekstem
- spotkania z językami
- nowe podejście do błędów uwzględniające badania nad językami pośrednimi ucznia (interlanguage)
- połączenie wielojęzyczności z wielokulturowością.

Postulaty te wykorzystano także w deskryptorach proponowanych przez RePA.

Choć w świetle tych kryteriów zapewne nie wszystkie przedstawione powyżej inicjatywy edukacyjne w pełni zasługują na miano tych, które dobrze przygotowują uczniów do wielojęzyczności, należałoby je jednak docenić jako próby zadośćuczynienia potrzebom zmieniającego się społeczeństwa. Z pewnością warto też dokonać ewaluacji koncepcji dydaktycznych obecnych w polskiej szkole, co z kolei mogłoby doprowadzić do koniecznej modyfikacji i dostosowania ich do wymienionych wyżej wymagań. Istotny wydaje się także fakt, że zalecany integracyjny charakter takiego nauczania odpowiada koncepcji zintegrowanego nauczania na etapie wczesnoszkolnym, co może być dodatkowym argumentem za wczesnym wprowadzaniem dwóch języków obcych.

7. Podsumowanie

Grupa Intelktualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzona z inicjatywy Komisji Europejskiej stwierdziła w swoim raporcie: „Różnorodność językowa jest dla Europy wyzwaniem. Lecz jest to, naszym zdaniem, wyzwanie zbawienne. Dla każdego społeczeństwa ludzkiego, różnorodność językowa, kulturowa, etniczna lub religijna przynosi zarówno korzyści, jak i trudności, jest źródłem bogactwa, ale również źródłem napięć. Mądrą postawą jest rozpoznanie złożoności zjawiska oraz włożenie wysiłku w celu zmaksymalizowania korzyści i zminimalizowania trudności.” Rozsądne byłoby zatem wykorzystanie zachodzących

procesów językowych i roztropne wykorzystanie istniejącego już potencjału, wspieranie inicjatyw mających na celu wprowadzanie nauki języków obcych od najwcześniejszych lat szkolnych i tworzenie programów edukacyjnych opartych o koncepcję dydaktyki wielojęzyczności.

BIBLIOGRAFIA

- Głowacka B. 2002. „Kilka refleksji na temat wielojęzyczności”. *Języki Obce w Szkole Nauczanie dwujęzyczne*. Numer specjalny: 15-20.
- Hufeisen, B. 2003. „Kurze Einführung in die linguistische Basis”. (w) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. (red. Britta Hufeisen, B. i G. Neuner). Straßburg: Wydawnictwa Rady Europy: 9-14
- Kierepka, A. i R. Krüger. 2007. „Mehrsprachigkeit in der Grundschule-Vision oder Realität, Fortschritte im frühen Fremdsprachenunterricht”. (w): *Auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit*. (red. Kierepka, A.; Klein, E. i R. Krüger). Tübingen. Günter Narr Verlag: 113-136
- Kurcz, I. 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- List, G. 2001. „Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen”. *Treffpunkt deutsche Sprache, Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen Eine Tagungsdokumentation* Projektheft 5. Deutsches Jugendinstitut e. V: 11-17, http://www.dji.de/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf DW 30.08.2009
- Meißner, F. i M. Reinfried (wyd.). 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfortbildungen mit romanischen Sprachen*. Tübingen. Günter Narr Verlag.
- Murkowska A. i J. Zielińska. 2000. „Otwarcie na języki i kultury świata”. Projekt *‘Janua Linguarum’ – „Brama Języków”*. Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu. http://jaling.ecml.at/pdfdocs/IR_pdfs/jezyki.pdf. DW 30.08.2009
- Nitsch, C. 2007. „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive”. (w): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen, Erwerb, Formen, Förderung*. (red. Anstatt, T.). Tübingen. Narr France Attempto Verlag: 47-68
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa. Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Roche, J. 2005. *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel. Narr Francke Verlag UTP.
- Stasiak, H. 2000. „Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht: Potenziale und Probleme”. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturvielfalt im Unterricht*. (red. Appeltauer, E.). Heft 22/23. Universität Flensburg: 10-47.

ANALIZOWANE DOKUMENTY

- Candelier, M., Camilleri Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lörincz, I., Meißner, F.J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. i M. Molinić. *RePA Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. 2007. Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu. http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf. DW 30.08.2009.
- Komisja Wspólnot Europejskich. *Dokument roboczy komisji Sprawozdanie z realizacji planu działania pod tytułem „Promowanie nauki języków, obcych i różnorodności językowej”*. 15.11.2007, KOM(2007) 554 wersja ostateczna/2. Bruksela. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_pl.pdf. DW 30.08.2009.
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie Spis działań wspólnoty w dziedzinie wielojęzyczności oraz wyniki internetowych konsultacji publicznych*. Dokument roboczy służb komisji Dokument towarzyszący. Bruksela. 2008. SEK(2008) 2443. <http://europa.eu/generalreport/pl/rg2008pl.pdf>. DW 2.04.2010.
- List znanych osobistości do premiera. poniedziałek 21 lipca 2008 12:15. *Angielski już od pierwszej klasy*. http://www.dziennik.pl/wydarzenia/pierwszy-angielski/article210834/Angielski_juz_od_pierwszej_klasy.html. DW 30.08.2009
- Komisja Wspólnot Europejskich. Komunikat Komisji do Rady Parlamentu Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów, Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności. 22.11.2005, Com (2005) 596 wersja ostateczna. Bruksela. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_pl.pdf. DW 30.08.2009.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*. Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf. DW 30.08.2009.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I-III, edukacja wczesnoszkolna*. Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008. http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf. DW 30.08.2009.
- Rada Europejska w Barcelonie, 15-16 marca 2002., Konkluzje Prezydencji, część I, 43.1., [http://www.ukie.gov.pl/HLP/mointintgr.nsf/0/FCDA25BB8B165D96C1256E7500560610/\\$file/ME5111.pdf](http://www.ukie.gov.pl/HLP/mointintgr.nsf/0/FCDA25BB8B165D96C1256E7500560610/$file/ME5111.pdf). DW 30.08.2009
- Zbawienne wyzwanie, w jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować europeę, propozycje grupy intelektualistów ds. dialogu międzykulturowego utworzonej z inicjatywy komisji europejskiej*. 2008. Bruksela. Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich. http://publications.europa.eu/index_pl.htm. DW 30.08.2009

Małgorzata Bielicka

*Kolegium Języków Obcych
Poznań UAM*

**AKTYWACJA PAMIĘCI
AUTOBIOGRAFICZNEJ JAKO
JEDEN Z CZYNNIKÓW
WSPIERAJĄCYCH AFEKTYWNE
UCZENIE SIĘ NA LEKCJI
JĘZYKA OBCEGO**

**Activation of autobiographical memory as a factor
supporting affective learning in FLL**

The present paper focuses on one of the theories supporting affect in foreign language learning, namely the theory of autobiographical memory. In contrast to mother tongue use, interaction during a foreign language lesson is a one-dimension-phenomenon taking place „here and now” that does not register in the personal history of the learner. Activation of the autobiographical memory could overcome these limitations. After the presentation of the characteristics of autobiographical memory, such as the emotional index and its relation to the time and place of the situation, the ways of activating it during foreign language lessons will be described.

1. Wstęp

Niniejszy artykuł jest próbą spojrzenia na język obcy jako jeden z elementów tworzenia narracji, czyli tekstu strukturyzującego osobiste doświadczenie. Gdy uczymy się języka ojczystego, wtapia się on w indywidualną historię człowieka i łączy to, co nowe z tym, co stare, minione, przeszłe. „Natomiast gdy mówimy w języku obcym, wszystko staje się teraźniejszością, ponieważ uczący się nie posiadają w języku obcym milczących wspomnień odnoszących się do osobistej, a także społecznej – przefiltrowanej zawsze przez tę osobistą – historii. Stąd też język obcy będzie lub jest dla uczącego się zjawiskiem jednowymiarowym, zjawiskiem «tu i teraz»” (Schwerdtfeger 1996: 437, tłum. M.B.). Czynnikiem, który mógłby chociaż

częściowo zniwelować powyżej wspomnianą jednowymiarowość procesu nauczania języka obcego jest afektywność. Przeżycia w procesie dydaktycznym (tutaj: próba stworzenia epizodów o charakterze autobiograficznym) mogłyby wpisać się autentycznie w indywidualną narrację życiową osoby uczącej się. Teoria związana z pamięcią autobiograficzną bardzo mocno wspiera narracyjno-antropologiczną perspektywę uczenia się j. obcego i legitymizuje afektywność w procesie uczenia i nauczania języka obcego.

2. Krótki historyczny rys afektywności w glottodydaktyce

Afektywność na lekcji języka obcego nie należy do zjawisk odkrywanych dopiero w ostatnich dekadach przez glottodydaktyków. Motyw przeżycia bardzo głęboko podkreślali już reformatorzy czasów reform jak Viëtor w znanej publikacji *Quousque tandem* (1882). Nadanie większego znaczenia wszelkim przejawom afektywnym na lekcjach j. obcego postulują zdecydowanie dydaktycy nurtu humanistycznego jak Moskowitz (1978) czy Stevick (1990). Zainteresowanie afektywnością widoczne jest także w tak zwanych metodach alternatywnych utworzonych na fali nurtu humanistycznego, charakteryzujących się holistycznym ujęciem tzn. uwzględnieniem w procesie uczenia zarówno sfery intelektualnej ucznia jak i sfery afektywnej (Baur 1990, Ortner 1998, Anisimowicz 2000). Także w glottodydaktyce polskiej ostatnich dekad wybrane aspekty afektywności stały się przedmiotem rozważań teoretycznych ujętych w formie większych publikacji (Komorowska 1978, Siek-Piskozub 1995, Siek-Piskozub i Wach 2006, Wojtynek-Musik 2001). W Niemczech badania nad afektywnością w nauczaniu języków obcych przeprowadzono w latach 80tych i 90tych. Najbardziej znane są publikacje Apelta (1996a, 1996b) oraz Apelta i Koerniga (1994). W ostatnich latach rozległe badania nad motywacją prowadzi Riemer (2005).

3. Teorie argumentujące za włączeniem przeżycia w proces uczenia się i nauczania

Nauki referencyjne glottodydaktyki dostarczyły już wiele teorii wskazujących na wagę emocji w życiu człowieka. Poniżej przedstawiam krótkie ujęcie kilku z nich. *Umysł a emocje* – Psychologia końca XX wieku i początków XXI wykazuje, że „chłodny” umysł nie istnieje i nie należy mówić o rozdzielnosci umysłu i emocji (Kolańczyk 2004). „Umysł bez emocji nie można nazwać umysłem. Jest on duszą z lodu – zimną istotą, która nie ma żadnych pragnień, lęków, smutków, nie odczuwa cierpień ani przyjemności” (LeDoux 2000:28). Podobnie Damasio (2002:9): „Sugeruję jedynie, iż pewne aspekty procesów emocjonalnych i uczuciowych są niezbędne do funkcjonowania racjonalności. W najlepszym przypadku uczucia popychają nas we właściwym kierunku, prowadząc do odpowiedniego miejsca w przestrzeni decyzyjnej, w którym możemy właściwie wykorzystać

narzędzia naszej logiki [...]. Tak więc emocje, uczucia i regulacja biologiczna, uczestniczą w tworzeniu umysłu, a najprostsze funkcje organizmu splatają się z najbardziej wyrafinowanymi poziomami intelektu”.

Selektywny wpływ emocji. Selektywny wpływ emocji badał Brower, który twierdzi, że przy przetwarzaniu informacji uczucia osoby działają niczym selekcjonujący filtr. Filtr ten jest przepuszczalny dla materiału, który współgra z nastrojem percepującego, natomiast nieprzepuszczalny dla materiału nie przystającego do jego nastroju. Ważnymi czynnikami wpływającymi na wydajność pamięci są intensywne uczucia przy przyswajaniu informacji i duży stopień ważności materiału. Zapominanie spowodowane jest przede wszystkim niską subiektywną oceną relewancji materiału jak i brakującą uwagą przy jego uczeniu się (Edelmann 1996).

Krashen's monitor theory. Modelem, który zdecydowanie podkreśla dużą rolę czynników afektywnych w akwizycji języków obcych jest teoria Krashena. Glottodydaktycy nie ograniczają występowania filtra afektywnego tylko do nieświadomych procesów akwizycji, lecz jego istnienie podkreślają także w procesach uczenia się języka obcego, czego wynikiem jest ciągle powrót do badań nad rolą motywacji (Siek-Piskozub 1995, Dörnyei 2002),

Funkcjonowanie obu półkul mózgu. Badania nad funkcjonowaniem obu półkul mózgowych ujawniły zdecydowane ich specjalizacje funkcjonalne. Podkreśla się, że prawa półkula mózgowa odpowiedzialna m.in. za wyobraźnię, marzenia, intuicję, zdolności muzyczne, czy plastyczne czyli funkcje związane ze sferą emocjonalną człowieka, spełnia równie ważne funkcje, które nie powinny być zaniebdywane w procesie uczenia się (Vester 1998).

Psychologia humanistyczna. Uzasadnienie afektywnego podejścia do nauczania dostarcza także psychologia potrzeb, szczególnie podejście humanistyczne, reprezentowane przez Abrahama Masłowa. Swoją teorię motywacji oparł on na tzw. hierarchii potrzeb – odnoszących się do sfery zarówno intelektualnej jak i emocjonalnej jak np.: potrzeba przynależności i miłości, potrzeba szacunku, pragnienia wiedzy i rozumienia, potrzeby estetyczne oraz potrzeby samourzeczywistnienia się (Maslow 1990).

Koncepcja Inteligencji Wielorakich Gardnera dostarcza również przesłanki do wprowadzenia większej emocjonalności na teren szkoły. W jej ujęciu inteligencja to „zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów, które mają konkretne znaczenie w danym środowisku czy kontekście kulturowym lub społecznym” (Gardner 2002: 36). Wg Gardnera istnieją następujące inteligencje: muzyczna, cielesno-kinestetyczna, logiczno-matematyczna, językowa, przestrzenna, interpersonalna oraz intrapersonalna. Tak duży repertuar rodzajów inteligencji uczniów – także związanych z emocjonalnym wymiarem człowieka – powinien zmuszać szkołę do formułowania celów wielopłaszczyznowego rozwoju ucznia.

Inteligencja emocjonalna. Psychologowie postulują konieczność rozwijania inteligencji emocjonalnej uczniów jako umiejętności nieodzownej w życiu każdego człowieka. W skład inteligencji emocjonalnej wchodzi takie umiejętności jak: znajomość własnych emocji, kierowanie emocjami, zdolność motywowania się,

rozpoznawanie emocji u innych oraz nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi (Sternberg i Salovey za Goleman 1997).

Psychologia rozwoju dzieci i młodzieży wskazuje na dużą potrzebę wyrażania swoich emocji przez dzieci i młodzież (Obuchowska 2001, Iluk 2002).

Pamięć autobiograficzna jako jeden z systemów pamięci długotrwałej. Rozważania tej teorii podejmuję w kolejnych rozdziałach.

4. Aktywizacja pamięci autobiograficznej

Pamięć może być definiowana jako zdolność umysłu do przechowywania i wydobycia informacji (Zimbardo i Gerrig 2008: 232) lub jako mechanizm przenoszący doświadczenie świata zewnętrznego do struktury systemu nerwowego organizmu (Markowitsch i Welzer 2005: 12). Ta druga definicja wydaje się być na potrzeby procesów glottodydaktycznych bardziej trafna, gdyż podkreśla kompletność procesów biologicznych, społecznych i psychicznych człowieka. Lekcja języka obcego to przecież praca z uczniem wyposażonym w indywidualne cechy poznawcze i socjo-afektywne, jak i o różnym zapleczu genetycznym.

W psychologii pamięci opisywane są także 3 procesy mentalne warunkujące przypomnianie sobie jakiegoś doświadczenia po pewnym czasie: kodowanie, przechowywanie i wydobywanie. Kodowanie to proces, dzięki któremu informacja o bodźcu zostanie przekształcona w specyficzny kod neuronalny. Przechowywanie to utrzymywanie informacji w pamięci przez pewien czas, natomiast wydobywanie to proces uzyskiwania dostępu do przechowywanej informacji (Zimbardo 1999). Niezależnie od wspomnianych powyżej procesów mentalnych związanych z pamięcią stworzony został model 3 systemów pamięciowych składających się z pamięci sensorycznej, krótkotrwałej i długotrwałej. Do pamięci długotrwałej Markowitsch, Walzer i Tulving (Markowitsch i Walzer 2005) zaliczają następujące podsystemy: pamięć proceduralną, priming, sensoryczną (percepcyjną), semantyczną i epizodyczną.

4.1. Pamięć autobiograficzna¹

Pamięć autobiograficzna jest tym, co odróżnia człowieka od naczelnych i innych ssaków. Jest ona zdolnością powiedzenia „ja” i rozumienia pod tym pojęciem

¹ Różnica pomiędzy często zamiennie używanymi pojęciami pamięć epizodyczna a pamięć autobiograficzna polega na tym, że „pamięć autobiograficzna odnosi się do zdarzeń, które wystąpiły w osobistej historii jednostki, natomiast pamięć epizodyczna odnosi się do wszystkich zdarzeń z przeszłości” (Maruszewicz 2001: 179). Przypominanie sobie wszelkich przeżyć dotyczących pierwszego dnia w szkole należy do pamięci autobiograficznej, natomiast przypominanie sobie sławnego gestu Kozakiewicza na Olimpiadzie w Moskwie należy do pamięci epizodycznej. Ponieważ właściwości pamięci autobiograficznej i epizodycznej w dużej mierze pokrywają się, można w rozważaniach pamięci autobiograficznej posłużyć się opisami pamięci epizodycznej.

jedyną w swoim rodzaju osoby, która posiada szczególną historię życia, świadomą teraźniejszość i możliwą przyszłość. W ujęciu bardziej abstrakcyjnym pamięć autobiograficzna umożliwia usytuowanie indywidualnej egzystencji w kontinuum czasowo-przestrzennym, a więc zdolność spojrzenia w przeszłość. Z kolei zdolność mentalnych podróży stanowi prawdopodobnie podstawę orientacji na działanie w przyszłości. To, czego człowiek się nauczył i doświadczył może zostać wykorzystane do kształtowania i planowania przyszłości (Markowitsch i Welzer 2005:12).

4.1.1. Rozwój pamięci autobiograficznej człowieka

W pierwszym okresie życia dziecka procesy uczenia odbywają się dzięki zdolności do habituacji czyli przyzwyczajania się do powracającego tego samego bodźca. Z czasem rozszerzają się możliwości eksploracji świata dziecka dzięki warunkowaniu klasycznemu i operacyjnemu (trzymiesięczne dzieci są w stanie nauczyć się wprawiać w ruch zabawkę zawieszoną nad ich łóżeczkiem i przywiązaną do ich nogi). Około 6 miesiąca życia dziecko rozszerza swoje możliwości uczenia się dzięki stopniowo rozwijającemu się zmysłowi wzroku, który u człowieka stanowi podstawę pamięci percepcyjnej. Wtedy to niemowlę nabywa umiejętność spostrzegania głębi czy odróżniania koloru. Krokiem milowym w rozwoju pamięci człowieka jest pojawienie się (w wieku 8-9 miesięcy) pamięci operacyjnej – pierwszej aktywnej formy przypominania sobie, która jest związana z nabyciem umiejętności spostrzeżenia stałości przedmiotu. Dzieci zaczynają rozumieć, że przedmiot w dalszym ciągu istnieje, nawet, gdy go stracą z oczu. Świadomość istnienia stałych obiektów uruchamia chęć do zdobywania informacji o nich i porządkowania ich w kategorie (Markowitsch i Welzer 2005).

Ogromnym skokiem w rozwoju pamięci autobiograficznej jest 9. miesiąc dziecka, w którym następuje inicjowanie przez nie procesów komunikacyjnych doprowadzających do opisywanego w psychologii zjawiska *dzielenia tematu* tzn. umiejętności skierowania uwagi innych na ten sam obiekt. Umiejętność ta jest podstawą intersubiektywności – zdolności widzenia świata oczami innych (umiejętności przejęcia perspektywy). W tym to okresie dziecko pozyskuje świadomość siebie jako osoby intencjonalnej. Aby do tego doszło, dziecko musi jednakże nauczyć się odpowiednio reagować emocjonalnie na obiekty świata, w który wrasta. Socjalizacja uczuć zaczyna się przede wszystkim za pośrednictwem matki, która w procesach komunikacyjnych, bogatych w wymiar afektywny, niesie informację, co w świecie jest dobre, bezpieczne i czego nie należy się bać, a co wprost przeciwnie – jest zjawiskiem zagrażającym. Wrażliwość matki jest więc podstawą procesów komunikacyjnych dziecka.

Na proces powstawania pamięci autobiograficznej składają się także takie fazy jak rozwój mowy (poprzez protokonwersacje, memory talk), umiejętność rozpoznawania siebie, przypominanie sobie wydarzeń i przyporządkowanie ich w czasie, rozpoznawanie kontekstu miejsca oraz dziecięca teoria umysłu, czyli

zdolność wnioskowania o stanach psychicznych innych ludzi i spostrzegania tych stanów jako przyczyn działania (Schaffer 2006). Ostatecznie można mówić o wykształceniu się pamięci autobiograficznej dopiero w trzecim roku życia dziecka. Dla rozwoju pamięci autobiograficznej niezwykle ważne są prawidłowo przebiegające procesy rozwojowe dziecka. Negatywne doświadczenia w formie przeżyć traumatycznych, notorycznego stresu, jak i nieprawidłowych procesów komunikacyjnych pomiędzy osobą odniesienia (najczęściej matką) a dzieckiem doprowadzają do „biologicznej rany”, (redukcja plastyczności hipokampa) uniemożliwiającej w dalszym życiu radzenie sobie z sytuacjami stresowymi oraz brak umiejętności synchronizacji afektu i kognicji (Markowitsch i Welzer 2005).

4.1.2. Cechy pamięci autobiograficznej

Oprócz orientacji czasowo-przestrzennej wspomnianej przy podawaniu definicji, pamięć autobiograficzna charakteryzuje się również takimi cechami jak:

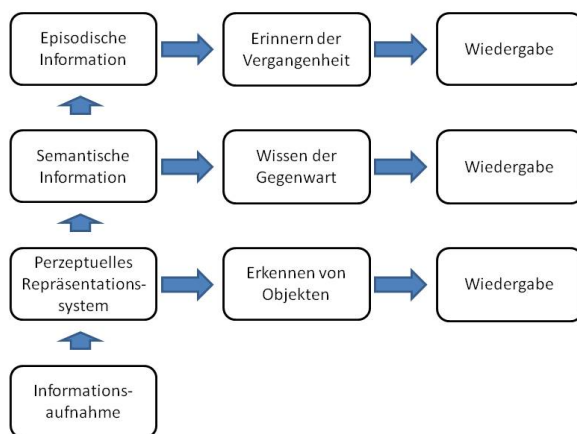
- odniesienie do „ja” osoby przypominającej sobie doświadczenie z przeszłości,
- emocjonalny indeks (wspomnienia posiadają albo pozytywny, albo negatywny wymiar)
- świadomość aktywizowania wspomnień – nie tylko sobie coś przypominamy, ale także jesteśmy świadomi tego faktu (Markowitsch i Welzer 2005).

Powyżej opisane cechy pamięci autobiograficznej posiadają duże znaczenie dla procesów uczenia na lekcji języka obcego. Odniesienie do „ja” osoby jest komplementarne z opisywanym w psychologii efektem autoreferencji, polegającym na tym, że informacje, które można powiązać z własną osobą, wydają się bogate w znaczenia. Skutkiem tego jest ich głębsze opracowanie w umyśle. Materiał wyuczony przy wykorzystaniu efektu autoreferencji w późniejszych próbach pamięciowych jest bez trudu wywoływany z pamięci długotrwałej. Efekt autoreferencji działa już wśród dzieci, które mają mniej niż dziesięć lat. Można go także zaobserwować – i to w silniejszym stopniu wśród młodzieży starszej jak i u dorosłych (Mietzel 2003: 217). Przeprowadzone przez autorkę niniejszego artykułu badanie nad personalizacją treści tematycznych na przedmiocie praktyczna nauka języka niemieckiego wśród studentów studiów neofilologicznych także potwierdza powyższe wyniki (Bielicka 2005; Bielicka 2006).

Kolejna cecha pamięci autobiograficznej – emocjonalny indeks przypominanych sobie treści kongruuje z wskazaniem na dużą rolę procesów afektywnych dla uczenia się w opisanych powyżej teoriach związanych z psychologią i psycholingwistyką.

W końcu ostatnia z przedstawionych cech pamięci autobiograficznej – świadome aktywizowanie wspomnień może oznaczać, że na lekcji języka obcego uczeń będzie w stanie „postawić się” w sytuacji sprzed jakiegoś czasu i ją odtworzyć w całości – jako epizod życiowy i językowy. Świadomość aktywizowania pamięci autobiograficznej oznacza także możliwość stopniowego, rozłożonego w

czasie, wytrwale eksplorującego pokłady pamięci wnikania w przechowywane w umyśle informacje, co może prowadzić do skuteczniejszego przypominania sobie szczegółów przeżycia, także szczegółów związanych ze stroną werbalną doświadczanej sytuacji, stanowiącej szczególne pole zainteresowań glottodydaktyka. W hierarchicznym modelu systemów pamięci Tulvinga wskazuje na najwyższą pozycję pamięci epizodycznej.



Schemat 1: SPI-Model Tulvinga (Markowitsch i Welzer 2005: 83).

Model Tulvinga SPI opisywany jest jako szeregowy (S – serial), równoległy (P – parallel) i niezależny (I – independent). Szeregowe zakodowanie oznacza, że informacja musi być przetworzona najpierw poprzez system pamięci sensorycznej i semantycznej, zanim przejdzie do systemu pamięci autobiograficznej. Czyli informacja o charakterze epizodycznym może dostać się do pamięci epizodycznej tylko wtedy, gdy pojedyncze informacje składające się na ten epizod, mogą być zakodowane w systemie pamięci sensorycznej lub semantycznej (Pritzel i Brandt 2009). Zakodowana w systemie pamięci epizodycznej informacja może jednakże być odcodowana równolegle, to znaczy zarówno przez system pamięci epizodycznej, jak i pamięci semantycznej, niezależnie od formy, w której nastąpiło zakodowanie. Model Tulvinga sugeruje więc, że warunkiem zakodowania jakiejś informacji w hierarchicznie wyżej postawionym systemie jest jej przetworzenie w niższych strukturach pamięci. W takim rozumieniu, na odpowiednio przygotowanej lekcji j. obcego może dojść do zapamiętania sekwencji *językowych* dzięki przeżywaniu sytuacji epizodycznych.

Należy w tym miejscu wskazać, że opisując cechy pamięci epizodycznej Tulving nie zauważał jej przydatności w wykształceniu (Maruszewicz 2001), jednakże w tamtych czasach uczenie oparte było raczej na metodach tradycyjnych (memoryzacja, przyswajanie informacji). W dzisiejszych czasach podkreśla-

jących dużą rolę form działaniowych i uczenie przez odkrywanie, uruchamianie systemu pamięci autobiograficznej wydaje się nieodzowne.

Neuropsychologowie podkreślają, że ze względu na to, że człowiek się zmienia, także pamięć epizodyczna może ulec osłabieniu. Sytuacja ta dotyczy szczególnie dzieci, ponieważ zmiany dokonują się w nich jeszcze szybciej niż u człowieka dorosłego. Jednakże poprzez powtarzanie materiału, które jest immanentnym składnikiem procesu uczenia się, treści przeżyć ponownie mogą zostać wcielone w pamięć autobiograficzną (Markowitsch i Welzer 2005).

5. Wnioski końcowe

Transferując wyżej opisaną teorię pamięci autobiograficznej na lekcję języka obcego postuluję wprowadzić lub mocniej zaakcentować na lekcji j. obcego następujące aspekty:

- stworzyć większą przestrzeń dla języka obcego jako języka komunikacji,
- nie pozwolić na „suche”, bezwyrazowe odtwarzanie dialogów, tym bardziej odczytywanie dialogów z kartki,
- uczyć, że język pozawerbalny jest ważny w komunikacji,
- stosować techniki dramatyczne,
- wspierać odtwarzane sytuacje komunikacyjne rekwizytami – generować kontekst, nie bać się zmian w ustawieniu przestrzennym ławek, stolików, krzeseł,
- stosować dużą ilość gier i zabaw językowych,
- stosować projekty,
- pozwolić na prowadzenie zajęć (fragmentów) przez dzieci
- stosować formy literackie z powtarzającymi się treściami emocjonalnymi; przy wielokrotnym czytaniu tekstu przerwać narrację i pozwolić uczniom na reprodukowanie treści o dużym ładunku emocjonalnym,
- „bawić się językiem” – emocjonalne powtarzanie zwrotów językowych w grupie, na głos, cicho, sennie, jako człowiek szczęśliwy, jako człowiek smutny itd.

W tym miejscu pragnę powrócić do jednego z kluczowych pojęć dydaktyki obcojęzycznej a mianowicie pojęcia komunikacji autentycznej, jej cech i konieczności stwarzania sytuacji komunikacyjnych na lekcji języka obcego, możliwie wierne odzwierciedlających sytuacje autentyczne (Komorowska 1988). Aktywowanie pamięci autobiograficznej zmierzające do przeżyć epizodycznych z użyciem języka obcego bardzo mocno wspiera ten już od wielu dekad znany, wyżej wspomniany postulat.

Należy także podkreślić, że celem niniejszej publikacji nie jest deprecjonowanie innych form uczenia się języka jak: uczenie się poprzez zrozumienie, uczenie behawioralne, czy uczenie na pamięć. Bogactwo struktur pamięci człowieka stwarza

możliwości wykorzystania wszystkich podsystemów pamięci. Nie należy jednakże zapominać o podsystemie bazującym na przeżyciach: pamięci autobiograficznej.

BIBLIOGRAFIA

- Anisimowicz, B. 2000. *Alternatywne nauczanie języków obcych w XX wieku*. Warszawa: DiG.
- Apelt, W. 1996a. «Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick (1)». *Fremdsprachenunterricht* 2: 81-89.
- Apelt, W. 1996b. «Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick (2)». *Fremdsprachenunterricht* 3: 166-171.
- Apelt, W./Koernig, H. 1994. «Affektivität im Fremdsprachenunterricht (1)». *Fremdsprachenunterricht* 3: 161-168.
- Baur, R.-S. 1990. *Superlearning und Suggestopädie, Grundlagen – Anwendung, Kritik-Perspektiven*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Bielicka, M. 2005. «Wartości – temat trendy czy passé?» (w) *Edukacja czyni człowieka etycznym, Materiały IV Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej*. (red. L. Szczuka-Dorna i B. Skwarska). Poznań: Studium Języków Obcych PP.
- Bielicka, M. 2006. *Personalizacja treści pozajęzykowych na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego*. Niepublikowana praca doktorska. ILS UAM Poznań.
- Damasio, A.-R. 2002. *Błąd Kartezjusza*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Dörnyei, Z. 2002. «Wie motiviere ich richtig?». *Deutsch als Fremdsprache* 26: 16-17.
- Edelmann, W. 1996. *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Gardner, H. 2002. *Inteligencje wielorakie, Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Iluk, J. 2002. «Probleme der Befähigung zum Ausdruck von Emotionen in der Fremdsprache aus curricularer Sicht». *Deutsch als Fremdsprache* 2: 96-102.
- Kolańczyk, A.; Fila-Jankowska, A.; Pawłowska-Fusiara, M.; Sterczyński, R. 2004. *Serce w rozumie, Afektywne podstawy orientacji w otoczeniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Komorowska, H. 1978. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 1988. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- LeDoux, J. 2000. *Mózg emocjonalny*. Poznań: Media Rodzina.
- Markowitsch, H. J.; Welzer, H. 2005. *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Maruszewicz, T. 2001. *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mietzel, G. 2003. *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Moskowitz, G. 1978. *Caring and sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- Ortner, B. 1998. *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Pritzel, M.; Brandt, M.; Markowitsch, H. J. 2009. *Gehirn und Verhalten. Ein Grundkurs der physiologischen Psychologie*. Heidelberg: Spektrum Verlag.
- Riemer, C. 2005. «DaF-Lernende-alles Exoten? Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache» (w) *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht* (red. H.-J. Krumm, P. Portmann-Tselikas). Innsbruck: Studien Verlag.
- Schaffer, H. R. 2006. *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schwerdtfeger, I. 1996. «Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache». *Informationen DaF* 23-4: 430-442.
- Siek-Piskozub, T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub, T.; Wach, A. 2006. *Muzyka i słowa. Rola piosenki w przyswajaniu języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Stevick, E. W. 1990. *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Vester, F. 1998. *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart: dtv.
- Wojtynek-Musik, K. 2001. *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zaczyński, W. 1990. *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa: WSiP.
- Zimbardo, P.-G. 1999 *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
- Zimbardo, P.G.; Gerrig, R.J. 2008. *Psychologie*. München: Pearson Studium.

Monika Janicka

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Chełm

SUKCES W UCZENIU SIĘ I JEGO SPOŁECZNE UWARUNKOWANIA

Success in learning and its social determinants

The present paper presents two important societal paradigms which are influential in learning cultures and understanding of school achievement. It also highlights the role school plays in socializing students. Finally, the tenets of the Polish school reform are confronted with some research concerning teachers' routines of assessment.

1. Wstęp

Teorie socjologiczne podejmują próbę odzwierciedlenia i wyjaśnienia mechanizmów funkcjonowania społeczeństw oraz zachodzących w nich procesów. W tym kontekście można uznać, że stanowią tło, w którym osadzone są procesy dydaktyczne (w tym również uczenie się i nauczanie języków obcych). Teorie te zajmują się również analizowaniem relacji pomiędzy jednostką a społeczeństwem oraz czynnikami zewnętrznymi, w tym m.in. wpływami instytucjonalnymi warunkującymi społeczny rozwój jednostki.

Jedną z najważniejszych instytucji o charakterze socjalizującym jest bez wątpienia szkoła. Zadaniem szkoły jest wdrożenie młodego człowieka do życia w społeczeństwie w sposób systematyczny, zorganizowany i zaplanowany oraz wyposażenie go w umiejętności i kompetencje do tego życia niezbędne. Szkoła jako instytucja jest swoistego rodzaju aparatem urzędniczym. W Polsce nad jego funkcjonowaniem czuwają Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kuratoria Oświaty, dyrektorzy szkół. Instrumentami tej organizacji są podstawy programowe, programy nauczania, rozkłady materiału oraz plany wynikowe. Szkoły jako instytucji nie da się uniknąć: obowiązkiem szkolnym objęte są obecnie dzieci i młodzież od szóstego do osiemnastego roku życia.

Nie należy również zapominać, że w szkole, jak w każdej instytucji, obowiązują określone zasady komunikowania się i współżycia. Czynniki te nie pozostają bez wpływu na jednostkę i jej społeczny rozwój, zaś modele komunikacji dominujące w szkole determinują w sporej mierze to, co uważane jest za sukces edukacyjny, a co za porażkę.

Niniejszy artykuł – obierając sobie za tło dwa paradygmaty społeczne – podejmuje próbę ukazania, w jak diametralny sposób koncepcje funkcjonowania społeczeństwa, sposób postrzegania roli szkoły oraz dominująca kultura dydaktyczna mogą determinować rozumienie sukcesu w procesach nauczania i uczenia się.

W świetle tych przemyśleń zaprezentowana zostanie analiza dokumentu określającego wytyczne kształcenia ogólnego oraz kształcenia językowego w polskich szkołach: obowiązującej od 30 stycznia 2009 roku nowej podstawy programowej.

2. Cele nauczania i uczenia się w koncepcji funkcjonalistycznej

Teorią, która wywarła znaczący wpływ na postrzeganie roli instytucji społecznych w socjalizacji jednostki, był funkcjonalizm socjologiczny. Pogląd ten zakładał, że nadrzędnym celem funkcjonowania społeczeństw jest utrzymanie istniejącej struktury społecznej, zaś szkolnictwo, będąc instytucją o charakterze społecznym, w znacznej mierze te wysiłki wspiera. Utrzymanie istniejącego porządku społecznego jest jednak możliwe tylko wtedy, gdy ludzie „postępują zgodnie z instytucjonalnymi wzorami norm określającymi, co w danym społeczeństwie uważa się za właściwe, prawnie uzasadnione lub oczekiwane” (Parsons, 1972: 53). Człowiek o osobowości w pełni zintegrowanej, czuje się zobowiązany do postępowania zgodnie z oczekiwaniami i określonymi społecznie rolami. Niezbędne do pełnienia tych ról jest ustalenie pewnej ich hierarchii oraz przypisanie do każdej z ról wzorów instytucjonalnie określonych oczekiwań.

W koncepcji tej role nauczyciela i ucznia są jasno zdefiniowane: nauczyciel przekazuje i egzekwuje wiedzę, stosuje system kar i nagród, utrzymuje dyscyplinę w klasie. Natomiast od uczniów szkoła oczekuje, aby byli np. „grzecznym chłopcem”, „skromną dziewczynką”, „dobrą uczennicą”, „spokojnym dzieckiem”, aby „nie sprawiali problemów wychowawczych”. Postępowanie zgodne z oczekiwaniami i normami spotyka się uznaniem, szacunkiem i jest nagradzane, natomiast przeciwstawianie się im wywołuje potępienie lub karę.

Obok funkcji socjalizującej szkoła pełni również funkcję selekcji oraz przypisania określonej pozycji w późniejszym życiu zawodowym. Odbywa się to poprzez systematyczną ocenę osiągnięć uczniów: nauczyciele stawiają oceny, wystawiają świadectwa, chwalą i ganią, nagradzają i karzą. Na tej podstawie rozpoczyna się proces selekcji: uczniowie ze słabymi ocenami, nie spełniający oczekiwań, nie przechodzą na wyższy poziom edukacji, lub kontynuują ją np. w szkołach zawodowych, zdobywając kwalifikacje do mało cenionych, nisko płatnych, cieszącym się małym uznaniem społecznym zawodów. Według Parsonsa w takim sposobie oceniania, który jest jednocześnie sposobem do wyselekcjonowania uczniów do-

brych i umożliwienia im dalszej kariery edukacyjnej i odrzucenie uczniów słabych na wczesnych etapach edukacji, nie ma niczego negatywnego. System, w którym do zadań uczniów należy przyswojenie sobie wiedzy kolportowanej przez szkołę, a do zadań nauczycieli – regularne ocenianie, w jakim stopniu uczniowie tę wiedzę przyswoili, uznaje on za możliwie najbardziej sprawiedliwy (Parsons, 1968).

Oczekiwania szkoły w tej tradycyjnej funkcjonalistycznej koncepcji przedstawia w sposób trochę skarykaturyzowany, a jednak jakże prawdziwy Małgorzata Taraszkiewicz: „Tradycyjna szkoła (...) uczyła uczniów reguł, które dawały gwarancję przetrwania w takiej szkole. Pierwsza zasada brzmiała: siedź cicho i słuchaj! Druga: siedź cicho i odpowiadaj na pytania, gdy zostaniesz zapytany! Trzecia: odpowiadaj tak, jak tego oczekuje nauczyciel!” (Taraszkiewicz, 2001: 22). Nasuwa się tu pewna analogia z „Ferdynandem” Witolda Gombrowicza. Nauczyciel „zachęca” tam uczniów do pokochania poezji Juliusza Słowackiego: „Nieroby, nieuki, mówię wam przecież spokojnie, wbijcie to sobie dobrze w głowy – a więc jeszcze raz powtórzę, proszę panów: wielki poeta Juliusz Słowacki, wielki poeta, kochamy Juliusza Słowackiego i zachwycamy się jego poezjami, gdyż był on wielkim poetą”. Gdy uczeń Galkiewicz zaprzecza, jakoby jego poezja Juliusza Słowackiego zachwycała, nauczyciel strofuje go: „Galkiewiczowi stawiam pałkę. (...) Jak to nie zachwyca Galkiewicza, jeśli tysiąc razy tłumaczyłem Galkiewiczowi, że go zachwyca. (...) Jak widać Galkiewicz nie jest inteligentny. Innych zachwyca” (Gombrowicz, 1989: 43).

W taki system funkcjonowania szkoły wpisuje się behawioralna koncepcja uczenia się i nauczania, mająca na celu „wykształcenie odpowiednich nawyków, czyli trwałych związków pomiędzy bodźcem a reakcją” (Komorowska, 2005: 27).

W nauczaniu języków obcych cel ten osiągnąć jest poprzez imitację i wielokrotne powtórzenia podanych przez nauczyciela, zamieszczonych w podręczniku lub odegranych z taśmy magnetofonowej zwrotów i zdań w typowych dla nich kontekstach, co miało prowadzić do utrwalenia określonego nawyku językowego. Podejście to kładzie nacisk na uczenie się w sposób bezrefleksyjny, stąd wykluczone jest jakiegokolwiek tłumaczenie struktur gramatycznych lub włączanie języka ojczystego.

Jak podkreśla Komorowska (tamże) metoda behawioralno-audiolingwalna wprowadziła trwale przekonanie o konieczności jasnego formułowania celów nauczania, precyzyjnego doboru materiału językowego i opisywania metod nauczania, co jest jedną z jej niewątpliwych zalet. To z kolei umożliwia przejrzystą i precyzyjną kontrolę umiejętności oraz ocenę osiągnięć, a także znacznie przyczynia się do efektywności procesu kształcenia (Möller, 1999).

3. Kontrowersje wokół funkcjonalistyczno-behawioralnej koncepcji nauczania i uczenia się

Choć za zaletę funkcjonalistycznej koncepcji postrzegania roli szkoły w procesie socjalizacji można uznać przede wszystkim próbę stworzenia obiektywnego systemu wiedzy oraz transparentnego i zarazem sprawiedliwego systemu ocenia-

nia, jest to system sprawiedliwy jedynie z pozoru. Za szczególną słabość tego podejścia do sukcesu uczenia się uważa się fakt, że pomija ono zarówno cały proces uczenia się, jak również czynniki środowiskowe wpływające na osiągnięcia uczących się. Problem ten jako pierwsi dostrzegli dwaj francuscy socjologowie: Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, którzy stwierdzili, że pochodzenie społeczne determinuje szkolne osiągnięcia uczniów. Ich zdaniem dzieje się tak, za sprawą jedynie z pozoru obiektywnego systemu oceniania szkolnych umiejętności. Takie ocenianie nie bierze jednak pod uwagę *kapitału lingwistycznego* uczących się. Jak zauważają Bourdieu i Passeron, język dostarcza „poza mniej lub bardziej złożonym słownictwem, bardziej lub mniej złożonego systemu kategorii, i to w ten sposób, że umiejętność rozszyfrowywania złożonych struktur logicznych lub estetycznych i posługiwania się nimi zależy w pewnej mierze od złożoności języka przekazanego przez rodzinę” (Bourdieu i Passeron, 2006: 157). Dziecko pochodzące z rodziny o niskim wykształceniu może mieć już na starcie problemy, ponieważ posługuje się gwara, używa niepoprawnie pewnych zwrotów lub ma mały zasób słownictwa. Tradycyjna szkoła ocenia takich uczniów źle, a ich braki w trakcie edukacji szkolnej – zamiast być eliminowane – pogłębiają się i kumulują.

Do czynników pogłębiających selekcję poprzez szkołę należy również *kapitał kulturowy* utożsamiany z wykształceniem ojca. Uczniowie pochodzący z rodzin o niskim *kapitale kulturowym* przy pierwszych niepowodzeniach szkolnych eliminują się sami porzucając dalszą edukację, tłumacząc swoją decyzję obiektywnymi możliwościami przypisanymi do ich klasy społecznej. Szkoła nie pomaga uczniom w przezwyciężaniu trudności z nauką, ani w rozwijaniu osobowości, ponieważ według francuskich socjologów praca pedagogiczna nie jest niczym innym, jak „narzucaniem arbitralności kulturowej” (Bourdieu i Passeron, 2006).

Philipp Jackson nazwał to zjawisko *programem ukrytym* (Jackson, 1986). Program ukryty może stać się za treściami podręczników narzucając pewne schematy percepcji, myślenia i działania, które nie są wyrażone w żadnym oficjalnym programie nauczania. *Program ukryty* może wyrażać się również poprzez władzę, jaką nauczyciel posiada nad uczniami: nad ich uwagą i działaniami. Jednym z atrybutów tej władzy jest ocenianie.

4. Cele uczenia się i nauczania w koncepcji interakcjonizmu symbolicznego

Druga połowa XX wieku przyniosła wiele zmian społecznych. Pluralizm, apoteoza wolności i rozwoju jednostki sprawiły, że przestano postrzegać społeczeństwo jako warunkujące rolę i miejsce w nim jednostki, zaś status społeczny przestał być postrzegany jako determinujący koleje życiowe następnego pokolenia. Pod wpływem przemian społecznych i politycznych nastąpiło przewartościowanie relacji jednostka-społeczeństwo. W społeczeństwie, w którym wysoko waloryzowane są indywidualizm, umiejętność podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów

oraz umiejętność planowania swojego rozwoju, nie ma miejsca na biernie podporządkowywanie się narzuconym schematom. Zmiany te przyniosły jednostce poszerzenie spektrum działania poprzez możliwości wyboru swojej drogi życiowej.

W związku z tym na znaczeniu zyskały teorie społeczne, które te zmiany odzwierciedlały. Jedną z teorii, które skupiają się na osobie, jako jednostce aktywnie i kreatywnie kształtującej swój rozwój, jest teoria interakcjonizmu symbolicznego. Koncepcja ta odchodzi od tłumaczenia ludzkiego działania poprzez czynniki takie jak pozycja, status, sankcje, wymogi roli i systemu społecznego. Kładzie natomiast nacisk na umiejętności sensownego korzystania z wolności, z dostępnych opcji działania oraz aktywnego kształtowania swojego życia. Umiejętność planowania swojego rozwoju uważana jest wręcz za „*kluczową kompetencję jednostki*” (Heinz, 2000: 175). Człowiek posiadający tę kluczową umiejętność sam kształtuje swoje otoczenie i wpływa na przebieg swojej biografii budując tym samym swoją osobowość.

Nie ulega jednak wątpliwości, że osobowość nie może kształtować się poza doświadczeniem społecznym, gdyż wszelkie procesy uczenia się i nauczania odbywają się w środowisku, w którym człowiek żyje: początkowo jest to środowisko rodzinne, z czasem tę rolę przejmują instytucje: przedszkole, szkoła, a także inne instytucje kulturalno-oświatowe, jak również grupy przyjaciół i kolegów. Jednostka jako kreatywny i aktywny podmiot wpływa na funkcjonowanie instytucji oraz na kształtowanie relacji, ale jest przez nie również formowana. „Człowiek ma osobowość, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty, ponieważ wciela instytucje tej wspólnoty do swego postępowania. Używa języka jako środka osiągnięcia osobowości; następnie przez proces przyjmowania różnych ról, których dostarczają wszyscy inni, dochodzi do przyjęcia postawy członków wspólnoty” (Mead, 1975: 224). W koncepcji tej jednostka nie jest jednak biernie poddana działaniom z zewnątrz, ale sama jest definiowana przez działanie, ponieważ „społeczeństwo składa się z ludzi podejmujących działania”, a życie grupowe „z konieczności zakłada interakcje między członkami grupy” (Blumer, 2007: 9). Gdy ludzie dążą do wzajemnego zrozumienia swoich działań, to interakcje międzyludzkie przebiegają na poziomie symbolicznym: „Życie grupowe ludzi jest rozległym procesem definiowania innym osobom, co mają czynić, i interpretowania ich definicji; dzięki temu procesowi ludzie dopasowują wzajemnie swoje działania i kształtują własne zachowania indywidualne” (Blumer, 2007: 11-12). Dzieje się to poprzez wzajemną komunikację. Jak z kolei podkreśla Mead nadawanie znaczeń własnemu działaniu oraz działaniom innych osób możliwe jest tylko dzięki posiadaniu „jaźni”. Istnienie „jaźni” sprawia, że człowiek może stać się przedmiotem dla samego siebie i podejmować działania wobec innych lub wobec siebie ze względu na to, w jaki sposób definiuje swoją osobę i jaki ma obraz siebie we własnych oczach. Ten rozdział (I, Me) sprawia, że człowiek jest w stanie oceniać sam siebie i na tej podstawie konstruować swoje działania. Koncepcja ta przypisuje wielkie znaczenie procesom percepcji i interpretacji dokonującym się w umyśle jednostki i podejmowania przez nią działań

będących efektem procesów myślenia: działania te mogą być po odpowiedniej refleksji przerwane, odłożone na później lub zmodyfikowane (Mead, 1975).

W koncepcję tę, tłumaczącą funkcjonowanie społeczeństwa poprzez wzajemne interakcje jego członków, wpisuje się teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury. Według tej teorii uczenie odbywa się poprzez obserwację i nadawanie znaczeń obserwowanym zjawiskom. W koncepcji tej, ludzie nie reagują na bodźce, ale interpretują je, a uczenie się następuje w procesie modelowania przez przykład. Jednostka i środowisko znajdują się w relacji wzajemnego determinizmu: poprzez swoje działania ludzie stwarzają określone warunki środowiskowe, a z kolei doświadczenia wynikające z działania wpływają na to, kim jest jednostka. Bandura (2007) podkreśla, jak ważna w procesie uczenia się jest samoregulacja, przekonanie człowieka o możliwości kontrolowania swojego zachowania oraz możliwości wpływania na nie. Jednostka sama ocenia, które z zachowań spełniają wewnętrzne standardy i zasługują na pozytywną ocenę.

Echa teorii społecznego uczenia się odnajdujemy w kognitywno-konstruktywistycznych koncepcjach, które podkreślają indywidualizm procesu uczenia się. Zgodnie z tymi paradygmatami wiedzy nie da się przenieść z osoby nauczyciela na osobę uczącego się, ponieważ mózg ludzki jest autoreferencyjnym, samookreślającym się systemem (Siebert, 2005). Dlatego konieczne jest przeniesienie punktu ciężkości z wiedzy, która bardzo szybko się dezaktualizuje, na metody, które umożliwią uczącemu się konstruowanie własnej wiedzy w zależności od potrzeb i sytuacji. Stąd wynika konieczność przededefiniowania roli i zadań nauczyciela. Rola nauczyciela powinna polegać przede wszystkim na wyposażeniu ucznia w odpowiednie strategie uczenia się (Bimmel i Rampillon, 2000), na zachęceniu uczących do refleksji nad procesami uczenia się (Myczko, 2008) oraz na stymulowaniu świadomości językowej (Gnutzmann, 1997), a także w kształtowaniu kompetencji społecznych: umiejętności komunikowania się i współdziałania w grupie. Sukcesem w tym ujęciu jest rozwój osobowości, wyrażający się między innymi przyrostem kompetencji kognitywnych oraz umiejętności samoregulacji procesów uczenia się.

5. Kontrowersje wokół interakcyjno-społecznej koncepcji nauczania i uczenia się

Zarówno Bandura (2007), jak i inni autorzy (Dieckmann, 1996, Goffman, 1975, Tillmann, 2004) podejmujący tematykę interakcyjno-społecznego uczenia się, zauważali ograniczenia, jakie kontekst społeczny nakłada na działania i zachowanie jednostki. W instytucji, jaką jest szkoła, interpretacja wzajemnych działań jest w dużej mierze sterowana instytucjonalnie, zaś komunikacja zdominowana jest przez hierarchię, przymus, osiągnięcia i konkurencję. Obecność na lekcjach jest obowiązkowa, komunikacja dotyczy głównie treści zawartych w programach i podręcznikach. Nauczyciel ma do dyspozycji usankcjonowane instytucjonalnie

narzędzia władzy jak oceny, świadectwa. W takiej rzeczywistości autonomia jednostki jest mocno ograniczona (Tillmann, 2004).

Bandura pragnął, aby ludzie oceniali siebie w odniesieniu do własnych możliwości i standardów, przyznawał jednak, że w społeczeństwach indywidualistycznych, ukierunkowanych na rywalizację i sukces, porównania społeczne odgrywają bardzo ważną rolę. Poprzez te porównania może dochodzić do deprecjonowania własnych osiągnięć.

Jak zauważył Mead „widzimy siebie tak, jak nas widzą inni” (Mead, 1975: 99): Uczniowie, którzy odnosili w swojej karierze szkolnej porażki upatrują nierzadko winy za te niepowodzenia w samych sobie: w braku inteligencji lub w braku zdolności. Pogląd ten potwierdzają badania empiryczne: percepcja oceny umiejętności ucznia przez nauczycieli wpływa najsilniej na postrzeganie siebie oraz samoocenę umiejętności. Uczniowie, którzy tłumaczą swoje niepowodzenia brakiem zdolności, mają również negatywny obraz samego siebie (Holder, 2005). Jak pokazują badania własne, poziom umiejętności uczniów jest najwyższy, kiedy mają oni poczucie, że szkoła zaspokaja ich potrzebę kompetencji oraz gdy mają w szkole poczucie więzi i społecznego wsparcia (Janicka, 2009).

Tymczasem, jak wykazują inne badania, do najczęstszych błędów popełnianych przez nauczycieli należy etykietowanie: uczniowie o wysokim statusie szkolnym, a więc mający opinię dobrych uczniów, posiadający wyższy status socjalno-ekonomiczny, a także ci, którzy zgadzają się z nauczycielem są oceniani lepiej niż ich koledzy i koleżanki (Janowski, 1989). Na ocenę mają wpływ nawet takie czynniki jak płeć, wygląd zewnętrzny, a nawet imię (Liszka, 2001). Inne badania wykazują, że za najbardziej skutecznych i najwyższej ocenianych uchodzą w oczach nauczycieli uczniowie, którzy najskrupulatniej wykonują zadania narzucone przez nauczyciela. Wysoko waloryzowana jest także dobra pamięć wspomagająca umiejętności sprostania zadaniom o charakterze odtwórczym pozostającym w obszarze zadań kontrolowanych przez szkołę (Turska, 2006).

Brak równości szans uwidacznia się także w obszarze nauczania języków obcych. Tradycyjna szkoła nie wspomaga dzieci, u których wystąpiły trudności z opanowaniem języka obcego, na ogół zakładając nikle zdolności w tym względzie. Nie jest brane pod uwagę, że dzieci wykształconych rodziców, znających języki obce mogą otrzymać pomoc w domu w tym zakresie lub pomoc z zewnątrz, jeśli pozycja ekonomiczna rodziców na to pozwala. Ci, którzy na taką pomoc w przypadku trudności liczyć nie mogą, skazani są na szkolne porażki.

6. Podsumowanie

Jak pokazuje powyższa analiza, nie sposób oceniać, czym jest sukces w procesie uczenia się, nie uwzględniając przy tym zmian społecznych. W Polsce już reforma edukacji z 1999 roku podkreślała konieczność wyrównywania szans edukacyjnych, aby możliwe stało się zniwelowanie obszarów wykluczenia społecznego

spowodowanego biedą ekonomiczną, miejscem zamieszkania lub niskim kapitałem kulturowym rodziców.

Naprzeciw tym potrzebom wychodzi najnowsza podstawa programowa http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf DW 27.03.2010, która również dostrzega te problemy i stara się im przeciwdziałać: programy nauczania silniej uwzględniają indywidualne potrzeby uczniów, w tym również uczniów mniej zdolnych, m.in. poprzez wydłużenie czasu na realizację podstawowego cyklu kształcenia lub poprzez obniżenie wieku szkolnego. Wśród zaleceń kierowanych pod adresem nauczycieli jest indywidualizowanie pracy z uczniami, różnicowanie wymagań, wzmacnianie mocnych stron uczniów, tworzenie uczniom przestrzeni do rozwoju osobowości, do rozwijania zainteresowań. Wszystkie te uwarunkowania sprzyjają humanizacji edukacji. Celem nauczania języka obcego w szkole jest „skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, w mowie i piśmie”. Priorytetem jest osiąganie przez uczniów celów komunikacyjnych. Poprawność językowa nie jest natomiast nadrzędnym celem dydaktycznym. „Oprócz kompetencji porozumiewania się w językach obcych, wymagania zawarte w tekście podstawy dotyczą też takich kompetencji kluczowych jak: umiejętności uczenia się, kompetencji informacyjnej, społecznej i obywatelskiej oraz świadomości kultury i umiejętności wyrażania jej”. Stąd tak ważne są umiejętność samooceny oraz refleksji nad językiem. Oprócz opisu wymagań szczegółowych dla tworzenia i przetwarzania wypowiedzi oraz reagowania na nie dla poszczególnych sprawności, nowa podstawa programowa kładzie szczególny nacisk na kształtowanie postaw ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur oraz na umiejętność współdziałania w grupie, np. przy tworzeniu językowych prac projektowych, zachęcając nauczycieli do realizowania założonych celów nie tylko na zajęciach lekcyjnych, ale także na zajęciach dodatkowych w szkole i poza nią.

Nowa reforma programowa dowodzi, że polskie władze oświatowe dostrzegają zarówno zmiany społeczne, jak i potrzeby edukacyjne współczesnego społeczeństwa i troszczą się o pełnoprawne funkcjonowanie młodych Polaków w społeczeństwie Unii Europejskiej. Pozostaje więc jedynie żywić nadzieję, że skostnienie wśród przedstawicieli zawodu nauczycielskiego, utarte schematy oceniania i odwieczny brak pieniędzy nie sprawią, że piękna idea ugrzęźnie w biurokracji i ograniczeniach codzienności.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. 2007. *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bimmel, P., Ramillon, U. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Blumer, H. 2007. *Interakcjonizm symboliczny: perspektywa i metoda*. Kraków: Wydawnictwo « NOMOS »

- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron 2006. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dieckmann, J. 1996. „Der Interaktionismus als Orientierungsmittel für pädagogisches Handeln” (w) *Soziologie für Pädagogen*. (red. Dieckmann, J., Breitzkreuz G.) München Wien: R. Oldenburg Verlag.
- Gnutzmann, C. 1997. „Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung”. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44(3): 227-236.
- Goffmann, E. 1975. *Stigma*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gombrowicz, W. 1989. *Ferdynand*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Heinz, W.R. 2000. „Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umrisse einer Theorie biographischen Handelns” (w) *Biographische Sozialisation* (red.) Hoernig, E.M. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Holder, M. 2005. *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Peter Lang.
- http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf
- Jackson, P. 1986. *Life in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Janicka, M. 2009. *Das soziale und schulische Milieu und ihr Einfluss auf Leistungsfähigkeit und Lerneffizienz. Eine Studie am Beispiel des Deutschunterrichts an Gymnasialschulen auf dem Gebiet der Lubliner Woiwodschaft*. Niepublikowana praca doktorska.
- Janowski, A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Liszka, K. 2001. *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Mead, G. H. 1975. *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Möller, Ch. 1999. *Die curriculare Didaktik Oder: Der lernzielorientierte Ansatz* (w) *Didaktische Theorien* (red. Gudjons, H., Winkel, R.). Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Myczko, K. 2008. *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*. (w) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* (red. Pawlak, M.) Poznań, Kalisz, Konin.
- Parsons, T. 1968. *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Parsons, T. 1972. *Szkice z teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Siebert, H. 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Taraszkiewicz, M. 2001. *Jak uczyć jeszcze lepiej*. Poznań: Wydawnictwo ARKA.
- Tillmann, K.-J. 2004. *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Turska, D. 2006. *Skuteczność uczenia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Dorota Karczewska

*Instytut Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytet Warszawski*

ZMIENNE OBLCZA INNOWACYJNOŚCI ZASTOSOWAŃ ICT W DYDAKTYCE JĘZYKOWEJ

Transformations in the perception of the innovative aspect in ICT applications for foreign language teaching

The article focuses on the analysis of aspects and qualities perceived as *innovative* in the context of the most modern information and communication technologies applied in foreign language teaching.

The first attempts to implement modern technologies in FLT were definitely innovative, shedding an entirely new light on the FLT methodology. Later, concurrently with the development of information technologies and IT infrastructure, as well as publication of new computer programs and teaching aids, the perception of what is innovative underwent certain transformations. The language teachers' growing awareness of opportunities offered by those technological novelties, as well as their increasing levels of professionalism and willingness to adapt to the changing conditions, also contributed to those changes. The author of the article attempts to analyze the transformations in the perception of what is innovative in ICT applications, viewing them in the context of actions undertaken in recent decades regarding implementation of modern technologies, as well as in the context of multi-media FLT materials that are being created by teachers themselves.

Z definicji innowacja to *‘wprowadzanie czegoś nowego, rzecz nowo wprowadzona, nowość, reforma’* (SJP). W jej powszechne rozumienie wydaje się wpisywać opozycja do działań konserwatywnych (por. Niżegorodcew, 1994: 20). Definiując działania innowacyjne często określamy je też w kategoriach systemu zero-jedynkowego: coś jest, albo nie jest innowacją. Wszak mniej lub bardziej innowacyjne być nie

może. *A priori* więc, innowacja jest niestopniowalna. Z jednej strony, postrzegana jest ona jako działanie. Według Niżegorodcew (ibid.), w nawiązaniu do nauczania języków obcych – to działanie i postawa nauczycielska oparta na innych zasadach niż dotychczasowe. Optyka ta ogniskuje się przede wszystkim wokół samego procesu jako takiego. Z drugiej jednak strony, innowacją jest także rezultat podjętych działań, owa „słownikowa” rzecz. Za Okoń-Horodyńską (2003:47) przyjmujemy, że „innowacja jest procesem polegającym na przekształceniu istniejących możliwości w nowe idee i wprowadzenie ich do praktycznego zastosowania”. Z definicji tej wynika, iż nie chodzi tu wyłącznie o oparte na innych niż dotychczasowe działania i ich rezultat, ale o jakość procesu, a także praktyczne zastosowanie, wykorzystanie powstałych w jego wyniku efektów. Chodzi tu, np. o testowanie „produktu”, jego wdrażanie w obieg, publikacje mu poświęcone czy z nim związane, itp. To ekonomiczne spojrzenie na innowację uzmysławia bogactwo poruszanej problematyki. A tworząc paralelę z tą gałęzią humanistyki, fakt, że celem gospodarczym wszelkiej działalności vs działania jest osiągnięcie wartości dodanej, uświadamia dodatkowo ogromne korzyści, jakie wnosi innowacja w sferę dydaktyki językowej.

1. Postulowane poziomy innowacji

W kontekście wykorzystania najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych pojęcie innowacji dotyczyć może wielu obszarów. Innowacyjność zastosowań ICT ma bowiem różną skalę, zasięg, a czasem i charakter. Proponujemy rozpatrywanie innowacji na trzech poziomach. Pierwszy z nich dotyczyłby wynaleźnienia komputerów, drugi – wdrażania ich w naukę (w tym w dydaktykę językową), wreszcie trzeci – tworzenia materiałów glottodydaktycznych w sieci.

1.1. Poziom I – wynalezienie komputerów

Bezsporną nowością w zakresie zastosowań ICT było samo pojawienie się komputerów¹. Czy była to jednak innowacja czy może wynalazek? Joseph Schumpeter, prekursor badań nad innowacjami, wyraźnie rozgraniczał wynalazek jako dokonanie odkrycia technicznego i innowację rozumianą jako praktyczne zastosowanie produktu w przemyśle (Okoń-Horodyńska, 1998: 38). W tym sensie wynalezienie komputerów, które określić można jako zmianę techniczną, pociągającą za sobą zmiany organizacyjne, a nawet społeczne legło u podstaw innowacji, utożsamiając ją z nowością (ibid.: 29). W chwili, gdy komputery zostały wprowadzone na rynek i zastosowane w produkcji stały się innowacją technologiczną. Tym samym, tak rozumiana innowacja jest postrzegana jako rezultat, efekt podjętych działań.

¹ Szerzej o historii komputerów np. Ligonnière, 1992.

1.2. Poziom II – wprowadzanie komputerów w naukę

Pierwsza próba zastosowania komputerów, a właściwie maszyn przeznaczonych do nauki pojawiła się już w latach 20 minionego wieku na Uniwersytecie w Ohio. Choć trudno dokładnie ustalić, kiedy zainicjowano proces wykorzystania komputera do celów edukacyjnych, zwłaszcza w nauczaniu języków obcych (por. Dębski, 1988: 322), za początek przyjmuje się lata 60 XX wieku². Patrząc z perspektywy na minione lata, nie sposób nie zauważyć, że komputery, czy jak dziś zwykło się mawiać nowe technologie, są nie tylko zjawiskiem technicznym. Towarzyszy im znaczący rozwój myśli. W tym kontekście można rozpatrywać wykorzystanie komputerów dla nauki³, a w szczególności dla glottodydaktyki. Na tym poziomie mamy do czynienia z różnymi obliczami innowacyjności ich zastosowań. Inny był np. zasięg, skala pierwszych prób implementacji komputerów w stosunku do działań dzisiejszych. Inna też była waga, znaczenie oraz skutki podejmowanych przedsięwzięć wczoraj i dziś. Proponujemy tu spojrzenie w dwu ujęciach: diachronicznym i synchronicznym.

1.2.1. Poziom II: ujęcie diachroniczne

Pierwsze zastosowania komputera w nauce języków obcych opierały się na wykorzystaniu pojedynczych, ogromnych maszyn (projekt Van Campena, szerzej Dębski, 1988; Gajek, 2002) niekiedy z urządzeniami, określanymi dziś jako peryferyczne {system 1500, PLATO, TICCIT (szerzej Olimpo, 1993; Gajek, 2002)}, przeznaczonych na potrzeby kursów językowych, wspomagania nauki słownictwa, jego memoryzacji, umożliwiającej samodzielną lekturę tekstu (zaproponowana przez M.H.T. Alforda metoda Three Question Experimental Method (3QX), szerzej Dębski, 1988), nauki tłumaczenia pisemnego, etc. Koniec lat siedemdziesiątych i początek lat osiemdziesiątych przyniosły kolejną zmianę. Intensywny rozwój techniki komputerowej sprawił, iż możliwości techniki technologii informacyjnej zostały poszerzone. W okresie tym pojawiły się mikrokomputery. Początkowo w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, później także w Polsce (Zajac, 1988). „Bodźcem do ich rozwoju była hippisowska idea

² Również na lata 60-te XX wieku przypada początek budowy pierwszych polskich maszyn matematycznych. W roku 1958 w Warszawskim Zakładzie Aparatów Matematycznych PAN został skonstruowany pierwszy komputer o nazwie XYZ, który pracował głównie na potrzeby wojska. W roku 1962 ruszyła seryjna produkcja maszyny UMC-1 do obliczeń inżynierskich. Później powstały tranzystorowe komputery ODRA (szerzej Lewandowski, 2002).

³ Pionierem zastosowania komputera do pracy naukowej w Polsce był Stanisław Marcin Ulam (1909-1984), wybitny polski matematyk. S. Ulam był jedynym matematykiem w Komisji Siedemnastu, która została powołana do zbudowania pierwszych bomb atomowych. Po zakończeniu II wojny światowej wycofał się ze ścisłej współpracy w dziedzinie zbrojeń i zajął się zastosowaniem matematyki do biologii (zob. Boberski et al., 1993; Kuratowski, 1973).

złamania monopolu wielkich laboratoriów wojskowych i naukowych oraz przekazania technologii informatycznych zwykłym ludziom” (Lewandowski, 2002, 44). Przyświecała temu również dużo bardziej banalna idea. Dotychczas stosowane urządzenia były duże, drogie i bardzo niewygodne. Mikrokomputery zaś, ze względu na stosunkowo niską cenę oraz mniejsze rozmiary stały się bardziej dostępne dla zwykłych odbiorców, w tym placówek edukacyjnych. Dziś, sytuacja jest diametralnie różna. Komputerów przybywa, liczba stanowisk z roku na rok wzrasta⁴, powszechne staje się otwieranie wielostanowiskowych sal informatycznych. Początek przemian miał niewątpliwie znamiona prawdziwej rewolucji w dydaktyce. Rewolucji, którą zainicjowała rozbudowa instrumentarium (od pojedynczych komputerów dla wielu, do wielu komputerów dla każdego, od, chciałoby się rzec, ekskluzywności do powszechności i powszedniości), a która zaowocowała reformą działań edukacyjnych. Długofalowym skutkiem tych zmian było zdynamizowanie procesu nauczania, zwiększenie motywacji ucznia i nauczyciela, a także większa indywidualizacja procesu nauczania oraz zwiększona autonomizacja pracy ucznia. W świetle rozważanej przez nas kwestii innowacyjności zastosowań ICT zauważyć można, że na poziomie II (w ujęciu diachronicznym) mamy do czynienia z innowacją wygasającą, malejącą na poziomie instrumentarium (to, co było innowacją u zarania, takim już nie jest obecnie) oraz wzrastającą na poziomie metodycznym/metodologicznym (zmiana w obrębie działań dydaktycznych, przejście od behawiorystycznych⁵ zasad uczenia się/nauczania do koncepcji kognitywistycznych). I choć innowacja z definicji wydaje się niestopniowalna, w tym sensie możemy mówić o jej stopniowości. Posiłkując się terminologią stosowaną przez Komisję Europejską w pomocowym programie unijnym EQUAL⁶ możemy mówić o *innowacji zorientowanej na kontekst*, czyli odnoszącej się do rozwoju infrastruktury i systemu pracy.

⁴ Dla przykładu (liczba komputerów w szkołach, w tym do użytku uczniów i studentów): Szkoły podstawowe: 131669 (2005/06), 173460 (2006/07), 192838 (2007/08), Gimnazja: 75675 (2005/06), 90924 (2006/07), 100260 (2007/08), Licea ogólnokształcące: 41726 (2005/06), 53782 (2006/07), 59223 (2007/08) oraz Szkoły Wyższe: 70428 (2005/06), 78164 (2006/07), 86417 (2007/08) (Mały Rocznik Statystyczny 2007, 2008)

⁵ W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych (zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych) nauczanie programowane w dydaktyce, oparte na behawiorystycznych zasadach uczenia się, cieszyło się dużym zainteresowaniem. Zakładało ono statystyczną zależność między obiektywnie mierzalnymi bodźcami i reakcjami uczącego się. W praktyce oznaczało podział materiału na bardzo małe jednostki, a następnie przyswajanie go poprzez zastosowanie dialogu. W przypadku błędnej odpowiedzi uczeń/student sam ją poprawiał, zważywszy na niewielki zakres proponowanego do nauki materiału (Dębski, op.cit.).

⁶ Jednym z priorytetów programu EQUAL jest stworzenie większej ilości miejsc pracy, zapewnienie szerokiego do nich dostępu i rozwiązywania problemów dyskryminacji na rynku pracy.

1.2.2. Poziom II: ujęcie synchroniczne

Podobnie jak w ujęciu diachronicznym, tak i w ujęciu synchronicznym, innowacyjność zastosowań ICT ma miejsce na różnych poziomach. Z pewnością dotyczy samego faktu wykorzystania ICT w procesie glottodydaktycznym. Tu nadal możemy mówić o innowacji zorientowanej na kontekst, gdyż w wielu placówkach edukacyjnych innowacją jest włączenie nowych technologii w proces nauczania języków obcych. O innowacyjnym charakterze działań możemy mówić jednak przede wszystkim w kontekście zmian wynikających z wykorzystania ICT. Pojęcie innowacji nierozzerwalnie wiąże się z istotą zmiany i może być utożsamiane z ideą, postępowaniem lub rzeczą, która jest nowa ze względu na swoją odmienność od dotychczasowych stanów, procesów i zjawisk (Sztucki, 1998: 102) o charakterze technicznym, organizacyjnym, społecznym bądź psychologicznym. „Innowacja jest zmianą szczególną, gdyż w swojej istocie w odróżnieniu od zmian imitacyjnych ma niepowtarzalny charakter” (Skalik, 2007: 40). Zmiany, o których pragniemy wspomnieć obejmują m.in.: zmianę postawy nauczyciela pod wpływem ICT, co pociąga za sobą zmianę metod i technik pracy, a także stopień (efektywności) wykorzystania narzędzi i materiałów elektronicznych. Zmiana postawy pozostaje sprawą wagi nadrzędnej. Zobligowanie do wdrażania ICT w dydaktykę języków obcych nie jest już sprawą indywidualną i wolicjonalną⁷. Inną kwestią pozostaje jednak nadal sprawa chęci i umiejętności nauczycieli w zakresie wykorzystywania nowych technologii w swojej pracy. Z przeprowadzonego w sierpniu i wrześniu 2003 roku przykładowego badania opinii nauczycieli, uczestniczących w e-learningowych kursach komputerowych prowadzonych w Ośrodku Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów wynika, że głównym powodem podejmowania przez nauczycieli tego typu kształcenia jest zdobycie nowych umiejętności i wiedzy (szerzej Gajek, 2005). Istotne jest jednak to, by, jeśli chęć ta już się pojawi, znalazła ona swoje przełożenie na właściwą realizację zamierzeń, tzn. metod i technik nauczania. W innym razie, nie będzie tu mowy o innowacyjności, raczej o innowacyjności pozornej (por. Nizęgorodcew, 1994).

Innowację z poziomu II można obserwować w kontekście integracji środowiska nauczycielsko-uczniowskiego (różna perspektywa) z ICT oraz integracji dotychczasowych metod nauczania z nowymi rozwiązaniami. Obie płaszczyzny wiążą się z określonym działaniem zaangażowanych w nie osób. Po pierwsze działanie nauczycieli warunkowane jest wspomnianym wymogiem formalnym, a także wewnętrzną potrzebą doskonalenia warsztatu metodyka. Z kolei, w przypadku integracji środowiska uczniowskiego z ICT ważne jest podnoszenie atrakcyjności oferty dydaktycznej, motywacja i mobilizacja do nauki, zdynamizowanie toku zajęć, interaktywne i interdyscyplinarne podejście do zdobywanej wiedzy i

⁷ Określają to właściwe regulacje prawne (Rozporządzenie MEN 2000, Rozporządzenie MENiS 2003, Rozporządzenie MENiS 2004a, Rozporządzenie MENiS 2004b)

umiejętności, itd., czyli echa założeń S. Paperta⁸, który z początkiem lat 70-tych zaproponował udoskonalenie systemu edukacji z wykorzystaniem nowych technologii właśnie poprzez interaktywną postawę.

Mówiąc o wdrażaniu nowych technologii w edukację językową, mamy oczywiście na myśli to, w jakim stopniu i w jaki sposób wykorzystujemy ICT do rozwiązywania konkretnych zadań i problemów dydaktycznych, a także na ile efektywnie z tych narzędzi korzystamy. Odwołując się do opisu miejsca komputera w edukacji językowej, jaki zaproponowała Parker Roerden (1997: 4, cyt. za Gajek 2008: 84), Gajek (ibid.) analizuje stopień innowacyjności wspomagania komputerowego, uwzględniając jego trzy etapy. Etap I (można robić z komputerem to, co dotychczas było robione bez komputera) obejmuje wykorzystanie określonych materiałów elektronicznych w warunkach braku dostępu do sieci. Są to: słowniki elektroniczne, prezentowanie materiałów graficznych, np. plakatów, fotografii, rysunków wspomagających naukę, używanie nagrań dźwiękowych do rozwijania sprawności słuchania, prezentacja nagrań wideo w celu stymulowania dyskusji i ilustrowania warunków wypowiedzi, używanie edytora tekstu do nauki pisania i edycji tekstów. Na tym etapie materiały stanowią technikę uzupełniającą pracę w klasie. Etap II da się streścić w stwierdzeniu: można robić to, co dotychczas, lecz szybciej, efektywniej. Tutaj zwiększenie efektywności pracy umożliwia zastosowanie Internetu jako źródła tekstu, obrazów i nagrań, a także tablicy interaktywnej, wspomagającej m.in. aktywność uczniowską. Etap III (można robić to, czego nie dałoby się zrobić bez komputera) obejmuje komunikację audiowizualną z uczestnikami oddalonymi geograficznie lub czasowo (e-learning). Wydaje się, że cezurą dla innowacyjności zastosowań ICT jest tu obecność (lub stopień obecności) Internetu i, albo przede wszystkim, efektywność jego wykorzystania.

Na czym zatem polega innowacyjność zastosowań ICT na poziomie II w stosunku do poziomu I? Po pierwsze, bez poziomu I nie można by mówić o poziomie II. Po drugie, co istotniejsze, początkowe innowacje technologiczne ustąpiły miejsca innemu rodzajowi innowacjom związanym ze zmianami społeczno-kulturowymi i organizacyjnymi (opartymi jednakże na innowacjach technologicznych). Na poziomie II następuje przesunięcie punktu ciężkości, zakresu innowacyjności z obszaru instrumentarium na obszar przede wszystkim metodyczny. Na tym poziomie mówić możemy zarówno o *innowacji zorientowanej na cel jak i na proces*⁹. Innowacje zorientowane na cel koncentrują się bowiem wokół formułowania nowych celów oraz podejść oraz tworzeniu nowych obszarów działań dydaktycznych, zaś innowacje zorientowane na proces dotyczą rozwoju nowych metod, instrumentów i podejść, jak również poprawy istniejących metod.

⁸ Twórca języka programowania Logo, stworzonego jako środek do nauczania matematyki i informatyki

⁹ Terminy (podobnie jak wcześniejszy) stosowane przez Komisję Europejską w pomocowym programie unijnym EQUAL

1.3. Poziom III – tworzenie materiałów glottomultimedialnych

O innym poziomie innowacyjności zastosowań ICT w dydaktyce języków obcych możemy również mówić w kontekście zawartości oferty dydaktycznej, zarówno w obrębie określonej jednostki lekcyjnej, konkretnego materiału glottodydaktycznego jak i całego kursu językowego (np. e-learningowego). W tym przypadku nie następuje zmiana obszaru innowacyjności zastosowań ICT. Nadal pozostajemy bowiem w obrębie metodyki. Mamy tu raczej do czynienia ze zmianą jej charakteru. Tym razem nie chodzi już o prostą zmianę w podejściu do wdrażania ICT na zasadzie wykorzystywać NT bądź nie, ale o intensyfikację i koncentrację działań w strefie nauczyciel-nowe technologie. Innowacyjność na tym etapie wyraża się m.in. przez aktywną współpracę z komputerem. I nie chodzi tu tylko o zdolność komunikowania w wirtualnym świecie, o proste „klikanie”, ale o umiejętność przekształcania owego świata, czyli aktywne reagowanie na informację. Polem do popisu mogą być tu tworzone przez nauczycieli materiały glottodydaktyczne wykorzystujące nowe technologie. Zwę je materiałami glottomultimedialnymi¹⁰. Ich oferta w sieci jest bardzo zróżnicowana zarówno w obrębie przedstawionego problemu, tematyki, objętości materiału, wykorzystanych narzędzi, metod, itd. Za Zajac (1992: 299), opisującą niegdyś niekonwencjonalne metody nauczania (koncepcja psychodramaturgii językowej Willy’ego Urbana) powtórzyć można, że „łączy je swoboda organizacyjna, brak jednolitej „metodologii” wyrażonej w ścisłych jednostkach dydaktycznych oraz nacisk położony bardziej na celach i technikach niż na treściach.” Niezależnie od faktu, iż w przypadku omawianych materiałów argumenty te nie zawsze znajdują potwierdzenie (wszak np. wśród nich są, jak wspomnieliśmy, określone jednostki lekcyjne, a nawet całe kursy, nie zawsze również technika góruje nad treścią), e-oferta glottodydaktyczna jest bardzo bogata.

Możliwości, jakie dają nowe technologie, a wraz z nimi integracja starego z nowym stwarzają niepowtarzalną okazję do stworzenia czegoś nowego. W tym kontekście mówić możemy o działaniu o charakterze twórczym. A może kreatywnym? Pojęcie twórczości (w ujęciu egalitarnym) często utożsamiane jest z kreatywnością, co jest, być może z pragmatycznego punktu widzenia, uzasadnione. Coraz częściej bowiem oba terminy stosowane są zamiennie w wielu kontekstach. Powszechnie zwykło się sądzić, iż twórczość oznacza wytwór działalności człowieka w kontekście dzieła sztuki lub też wynalazku z dziedziny nauki i techniki w odniesieniu do osób o wybitnych zdolnościach i predyspozycjach, przekraczających umiejętności przeciętnego człowieka. Współczesne rozumienie twórczości obejmuje wszelkie dziedziny aktywności człowieka, o ile nie ograniczają się one do powtarzania czy naśladowania. Z kolei kreatywność postrzegana jest jako z jednej strony zdolność do tworzenia czegoś nowego, z drugiej jako proces pociągający za sobą powstawanie nowych idei, koncepcji, lub nowych skojarzeń czy powiązań z

¹⁰ Termin zapożyczony od Jankojča (1997).

istniejącymi już ideami i koncepcjami. Z tej krótkiej analizy pojęciowej wynika, iż nie zawsze terminy *twórczość* i *kreatywność* stosować można wymiennie. Po pierwsze, kreatywność wiąże się przede wszystkim z działaniem i aktywnością podmiotu-sprawcy, przesuwając punkt ciężkości z wytworu właśnie na działanie. Po drugie, kreatywność niekoniecznie jest cechą umysłów wybitnych, podczas gdy twórczość może taką cechą być. Zdaniem Limont (2003: 18) najważniejszą cechą kreatywności jest jednak samoświadomość jednostki.

Z ekonomicznego punktu widzenia istnieje zależność między innowacją a działaniem twórczym lub kreatywnym. Dla Okoń-Horodyńskiej (1998: 30) każda innowacja musi być poprzedzona pracą myślową zawierającą elementy twórcze. Przywoływany przez Prystrom (2007: 60) Genrich Altshuller dostrzega w innowacji konieczność zachodzenia procesów twórczych i podkreśla związek innowacji z kreatywnością. Zgodnie z jego przekonaniem, innowacja „to złożone zjawisko, zbiór umiejętności, odmienny sposób organizowania, syntezy i wyrażania wiedzy, postrzegania świata i tworzenia nowych idei, perspektyw, reakcji i produktów” (ibid.). Na poziomie, określanym przez nas jako III, można mówić zarówno o stopniu innowacyjności zastosowań ICT (próba stopniowania tego, co niestopniowalne *a priori*), jak i o kolejnej zmianie charakteru innowacji. Tu bowiem mamy do czynienia przede wszystkim ze skalą mikrodziałañ. Chodzi jednak o to, by w kontekście postrzegania innowacji jako zmiany nie były to zmiany drobne, lecz powszechnie stosowane (Okoń-Horodyńska, 1998: 32), by innowacja składała się z twórczego użytku różnych form wiedzy, który odpowiada rynkowemu popytowi i wymaganiom wyznaczonym przez społeczeństwo innowacyjne (Simonetti, R., Archibugi, D. i Ewangelista, R., 1995, cyt. za Szajt, 2008: 19). W przypadku działania o charakterze twórczym prowadzącym do powstania materiałów dydaktycznych (glottomultimedialnych) w sieci często może padać pytanie, co (jeszcze) innowacją jest, a co już nie. Dość powszechne stosowanie gotowych programów edukacyjnych na CD-romach, zestawów ćwiczeń interaktywnych, korzystanie z Internetu (np. szukanie informacji na wybranych stronach internetowych) czy też komunikacja elektroniczna nie wydają się być postrzegane jako *novum*. Zdarza się jednak, że nie wszędzie. O ile w dużych ośrodkach {z odpowiednią infrastrukturą technologiczną i kompetencyjną (mamy tu na myśli przygotowanie zawodowe nauczycieli)} wykorzystanie ICT takim *novum* być może już nie będzie, o tyle w mniejszych placówkach – nadal może (choć nie musi) nim być¹¹. Tu podobnie jak na poziomie II instrumentarium staje się sprawą wtórną (oczywiście każda nowinka technologiczna będzie innowacyjnym zastosowaniem ICT w dydaktyce, z tą różnicą, że dla jednych nowatorskie będzie wykorzystanie tablicy interaktywnej, dla innych praca z edytorem tekstu). Naszym zdaniem istotniejsze jest to, co z

¹¹ Mamy świadomość zbytniego uproszczenia stwierdzenia. Nie zawsze bowiem wielkość placówki czy jej właściwa infrastruktura technologiczna decydują o wykorzystaniu ICT w dydaktyce języków obcych. W powszechnej opinii, większe ośrodki mają jednak teoretycznie większe możliwości.

definicji innowacja niesie ze sobą, a więc tworzenie czegoś nowego, twórczy, czy też kreatywny aspekt działań glottodydaktycznych, z zastrzeżeniem, iż „ciągła ewolucja danego zjawiska czy produktu nie jest tworzeniem nowego zjawiska (...). To przede wszystkim nowe kombinacje (pomysły) powstałe w sposób nieciągły są innowacjami” (Szajt, 2008: 15).

Przeglądając się innowacji w obszarze dydaktyki języków obcych stwierdzić możemy, iż wraz z rozwojem infrastruktury informatycznej, narzędzi wspomagających nauczanie, rosnącej wśród nauczycieli świadomości zmian, jakie przynosi i pociąga za sobą owo technologiczne *novum*, a także stopnia przygotowania dydaktyków języka i chęci przystosowania się do zmieniających się warunków, itp., pojęcie innowacji ulegało zmianie. W początkowym okresie (dostępną tylko nielicznym) innowacją było samo odwołanie się do ICT, ich wykorzystanie w procesie edukacyjnym. Z biegiem lat zmieniała się skala działań w zakresie wdrażania najnowszych technologii (od makro do mikro), charakter innowacji, a jej zakres zaczął stopniowo przesuwać się na inne obszary działań glottodydaktycznych (przejsie od instrumentarium do metodyki). W świetle zaproponowanej na początku definicji innowacji zauważyć można, że w zależności od analizowanego poziomu uwypuklone zostają inne jej składowe. W przypadku poziomu I na plan pierwszy wysuwa się rezultat podjętych działań, w przypadku poziomu II – działanie i jakość procesu oraz wykorzystanie powstałych w jego wyniku rezultatów, zaś w III – ten, który za twórczym, kreatywnym działaniem i jego rezultatem stoi, czyli człowiek. Niezależnie od zmian, jakie na przestrzeni lat niosły ze sobą zdobycze techniki, jedno z pewnością za Druckerem (1992: 152-153, cyt. za Okoń-Horodyńska, 1998: 31) powtórzyć możemy, parafrazując, że innowacje są ciężką, celową, skoncentrowaną pracą wymagającą wiedzy, pilności, wytrwałości, zaangażowania. Wymagają od innowatorów wykorzystania ich najsilniejszych stron i są skutkiem wywołanym w gospodarce i społeczeństwie, powodują bowiem zmianę zachowań ich nadawców, a także odbiorców.

BIBLIOGRAFIA

- Boberski, J. et al. (red.). 1993. *Politechnika Lwowska 1844-1945*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Dębski, R. 1988. « Kilka faktów z historii i dnia dzisiejszego nauczania języków obcych wspomaganego komputerem ». *Języki obce w szkole*, n^o 4: 322-324.
- Drucker, P., F. 1992. *Innowacja i przedsiębiorczość. Praktyka i zasady*. Warszawa: PWE.
- Gajek, E. 2002. *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Gajek, E. 2005. « E-learning – Badanie potrzeb nauczycieli ». *E-mentor*, nr 4 (11): 40-42 (http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=11&id=191, DW czerwiec 2009).
- Gajek, E. 2008. *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.

- Jankojč, Z., E. 1997. « Konstruowanie materiałów glottomultimedialnych w nauczaniu języka angielskiego » (w) *Zasady i metody projektowania materiałów multimedialnych. III Ogólnopolskie Warsztaty Multimedialne w Dydaktyce Techniki, Szczecin, 21-22 listopada 1996* (red. K. Wenta). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 115-121.
- Kuratowski, K. 1973. *Pół wieku matematyki polskiej 1920-1970*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Lewandowski, K., T. 2002. « Mazovia – Termopile polskiej informatyki ». *Mówią wieki* 12.
- Ligonnière, R. 1992. *Prehistoria i historia komputerów*. [przeł. Ryszard Dulicz]. Wrocław: Ossolineum.
- Limont, W. 2003. « Twórczość w aspekcie cyklu życia » (w) *Twórczość – wyzwanie XXI wieku* (red. E. Dąbrowska i A. Niedźwiecka). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 17-38.
- Mały Rocznik Statystyczny* 2007. Warszawa: GUS.
- Mały Rocznik Statystyczny* 2008. Warszawa: GUS.
- Niżegorodcew, A. 1994. « Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych ». *Neofilolog* 8: 20-26.
- Okoń-Horodyńska, E. 2003. « Instytucjonalne struktury na rzecz innowacyjności w Polsce » (w) *Innowacyjność a rozwój gospodarki Polski. Siły motoryczne i bariery* (red. E. Okoń-Horodyńska). Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
- Okoń-Horodyńska, E. 1998. *Narodowy system innowacji w Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uczelniane AE.
- Olimpo, G. 1993. « Nascita e sviluppi delle tecnologie didattiche ». *TD* 1, aprile. (<http://www.itd.cnr.it/TDMagazine/PDF01/Olimpo.pdf>, DW czerwiec 2009).
- Parker Roerden, L. 1997. *Net Lessons: Web-Based Projects For Your Classroom*. Sebastapol, CA: Songline Studios, Inc. and O'Reilly & Associates, Inc.
- Prystrom, J. 2007. « Innowacje i ośrodki wspierania działalności innowacyjnej w Polsce » (w) *Innowacje w rozwoju gospodarki i przedsiębiorstw: siły motoryczne i bariery* (red. E. Okoń-Horodyńska i A. Zachorowska-Mazurkiewicz). Warszawa: Instytut Wiedzy i Innowacji, 58-70.
- Rozporządzenie MEN 2000: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2000 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz. U. z 2000 r. nr 70, poz. 825).
- Rozporządzenie MENiS 2003: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 23 września 2003 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z 2003 r. nr 170, poz. 1655).
- Rozporządzenie MENiS 2004a: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z 2004 r. nr 207, poz. 2110).
- Rozporządzenie MENiS 2004b: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz. U. z 2004 r. nr 260, poz. 2593).

- Simonetti, R., Archibugi, D. i Ewangelista, R. 1995. « Product and process innovations: how are they defined? How are they quantified ». *Scientometrics* 32, 1: 77-89.
- Skalik, J. 2007. « Czynniki wzrostu innowacyjności małych i średnich przedsiębiorstw » (w) *Konkurencyjność i innowacyjność współczesnych organizacji* (red. J. Stankiewicz). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 39-47.
- Słownik Języka Polskiego* pod red. W. Doroszewskiego. 1963. Warszawa: PWN.
- Szajt, M. 2008. *Aktywność innowacyjna a wzrost gospodarczy Polski. Analiza statystyczno-ekonometryczna*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Sztucki, T. 1998. *Ekonomia marketingu. Definicje. Zasady. Metody*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Placet.
- Zajac, J. 1992. « Niekonwencjonalne metody nauczania języków obcych ». *Języki Obce w Szkole* 4: 299-306.
- Zajac, M. 1988. « Zastosowanie mikrokomputerów na lekcjach języków obcych ». *Języki obce w szkole* 4: 325-326.

Małgorzata Kubica

*Instytut Filologii Romańskiej
Poznań UAM*

**NAUCZANIE I ROZWIJANIE
SPRAWNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH
W OBCOJĘZYCZNYM DISKURSIE
SPECJALISTYCZNYM. POTRZEBY,
WYZWANIA, INNOWACJE**

**Developing communicative ability in teaching a foreign language
language for specific purposes: Needs, challenges, innovations**

This paper concerns the teaching of languages for specific purposes to adults. It shows the growing need for this kind of teaching from the European and multicultural perspective. Specialist discourse compared to teaching general language will be described and the implications of such a comparison will be analyzed. The paper emphasizes the necessity of determining learners' needs in specialist communication and the use of such educational innovations as the Internet and the language action perspective.

Problematyką artykułu jest nauczanie dyskursu specjalistycznego w edukacji obcojęzycznej osób dorosłych, kształcących się i/lub pracujących w danym zawodzie. Pierwsza część referatu podkreśla wzrost potrzeb nauczania dyskursu specjalistycznego (głównie biznesowego, prawniczego oraz medycznego) w perspektywie europejskiej (w kontekście wielojęzyczności i wielokulturowości, integracji europejskiej, mobilności, pracy oraz nauki w środowisku międzykulturowym, wymian międzynarodowych). Kolejna część artykułu próbuje zdefiniować dyskurs w ujęciu ogólnym, a także specjalistycznym oraz relacje między nim a językiem ogólnym. Trzecia część przedstawia implikacje dydaktyczne płynące z dwóch poprzednich części oraz podkreśla, przede wszystkim, potrzebę definiowania celów w nauczaniu obcojęzycznej komunikacji specjalistycznej. Opisane są także takie elementy, jak autonomia i interkulturowość w tego typu nauczaniu, zastosowanie innowacji dydaktycznych, jakim jest Internet, oraz efektywność nauczania poprzez realizację projektów i uczenia się w działaniu.

1. Perspektywa europejska

Wielość języków i kultur europejskich jest nieodłącznym charakterystycznym dla Europy elementem, ale także stanowiącym wielkie wyzwanie dla jej integracji. Europa wyraża swoją kwintesencję w różnorodności. A promocja wielojęzyczności i wielokulturowości, mająca na celu budowanie wzajemnego zrozumienia, wpisuje się w opracowaną i rozwijaną przez instytucje unijne politykę językową, kulturową i edukacyjną, w ramach której podejmowane są liczne projekty ukierunkowane na rozwój kompetencji interkulturowej mieszkańców UE, a przede wszystkim wieloaspektowy, oparty na zrozumieniu, dialog. Tym samym, niezwykle istotne staje się określenie warunków współpracy oraz konieczność poznawania siebie nawzajem, przy jednoczesnym pogłębianiu wzajemnej tolerancji oraz otwartości względem innych kultur, które okazują się niezbędne dla konstruktywnego dialogu między społeczeństwami europejskimi.

2. Europejska polityka językowa i edukacyjna

Realizacja wyzwań, jakie stoją przed społeczeństwem europejskim implikuje ważną rolę edukacji interkulturowej, której integralną częścią jest nauczanie oraz uczenie się języków i kultur, otwierających na odmienność, wzbudzających postawę ciekawości, a przede wszystkim respekt wobec tego, co odmienne. Nauczanie odgrywa kluczową rolę w europejskiej strategii dialogu oraz porozumienia. Aby był on skuteczny, potrzeba aktywnego uczestnictwa nie tylko uczniów i studentów w kontekście edukacyjnym, ale także poza nim. Tym samym, nauczanie języków powinno być kontynuowane również w wieku dorosłym, co przyczynia się do aktywnego uczestnictwa we wzajemnym, europejskim dialogu. Trzeba, aby rozwijanie komunikacji i kompetencji interkulturowej nawiązywało do praktyk bardziej realnych, wymagających bardziej aktywnej postawy zarówno od strony decydentów, jak i wykonawców i uczestników proponowanych projektów, które przyczyniają się do rozwijania więzi i kontaktów między przedstawicielami różnych kultur, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak społecznym i zawodowym. Edukacja stanowi jeden z punktów strategicznych polityki europejskiej, a jej priorytety są realizowane poprzez takie idee i programy, jak wspieranie uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*), wspieranie nauczania języków obcych poprzez programy wymiany uczniów i studentów (LLP Comenius, Erasmus), wdrażanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, promocja innowacyjności, która jest aktualnie akcentowana w ramach projektu „*Kreatywność i innowacje. Europejski Rok 2009*.” Wszystkie te inicjatywy łączy jeden wspólny cel – wzajemne poznanie, zrozumienie oraz działanie.

3. Przestrzeń europejska a potrzeby skutecznej komunikacji

Wobec wzrastających możliwości, mobilności, kontaktów międzykulturowych, utrzymywanych między innymi dzięki Internetowi i dotyczących nie tylko pojedynczych osób, ale także firm i instytucji działających w obszarze różnych dziedzin nauki, kluczowym wyzwaniem jest znajomość języków i kultur rozwijana przez całe życie. Celem edukacji językowej jest skuteczna komunikacja między ludźmi, ale także, co podkreśla się coraz częściej, między firmami. Tym bardziej, że poszerza się wspólna europejska przestrzeń badawcza, jak również rynek pracy i kontakty biznesowe. W tej perspektywie, pojawiają się również nowe rodzaje kontaktów i współpracy, ale przede wszystkim zostają określone pewne potrzeby i cele, w tym językowe i kulturowe. Europejskie przedsiębiorstwa stają się coraz bardziej międzykulturowe, a istnienie na wielu europejskich rynkach decyduje o ich konkurencyjności i „ma zasadnicze znaczenie dla wzrostu gospodarczego i tworzenia nowych miejsc pracy”¹.

W opracowanym na zlecenie Komisji Europejskiej badaniu², w którym udział wzięło ponad 2000 przedsiębiorstw działających w zakresie eksportu, wykazano, że europejskie firmy tracą szansę na zaistnienie na rynkach wewnętrznych z braku odpowiednich kompetencji językowych swoich pracowników, co ma przełożenie nie tylko ekonomiczne. Stąd potrzeba skutecznej komunikacji w określonej dziedzinie między partnerami pochodzącymi z różnych krajów, która staje się nieodzownym elementem nie tylko w wymiarze społecznym, ale także ekonomicznym. Wymaga to odpowiedniej edukacji, która w tym przypadku uwzględni konkretne potrzeby zawodowe. Tym samym, wzrasta potrzeba promowania nauki języków w określonych celach wśród osób dorosłych oraz opracowania programów nauczania uwzględniających tego typu potrzeby. A podkreślenie wartości zastosowania znajomości języków obcych (a więc nie tylko L2, ale również L3, etc.) w komunikacji zawodowej ma na celu wielowymiarową intensyfikację integracji europejskiej.

W świetle tych założeń, w dobie rosnących potrzeb interkulturowej komunikacji biznesowej, a także na szczeblu oficjalnym Unii Europejskiej, pojawia się pytanie, które dotyczy praktycznego zastosowania kompetencji językowych w tejże komunikacji – jak skutecznie je kształtować, aby komunikacja, z jednej strony, interkulturowa, a z drugiej, zawodowa, była skuteczna?

Zdefiniowanie z jednej strony potrzeb, a z drugiej celów staje się kluczowe dla tego typu nauczania języków, tym bardziej, że rozwijanie kompetencji językowych w komunikacji na płaszczyźnie specjalistycznej łączy i wspiera za-

¹ „Języki są ważne dla przedsiębiorstw” http://ec.europa.eu/education/languages/languages-mean-business/doc1460_pl.htm.

² Badanie ELAN dotyczące wpływ niewystarczającej znajomości języków obcych w przedsiębiorstwach na gospodarkę europejską http://ec.europa.eu/education/languages/Focus/docs/elan_fr.pdf.

równie europejskie priorytety edukacyjne, jak i cele społeczne oraz ekonomiczne. Ważnym elementem jest uwzględnienie potrzeb i cech grup docelowych nauczania dyskursu specjalistycznego i zaproponowanie im odpowiednich narzędzi oraz programów motywujących do nauki języków, w tym promowanie nauki przez całe życie oraz *e-learning*. Z drugiej zaś strony, istnieje potrzeba odpowiedniego opracowania programów tego typu nauczania, a do tego niezbędne staje się opisanie jego cech wspólnych oraz różnic względem nauczania języka ogólnego. Tak więc, odwołanie do lingwistyki (w tym lingwistyki tekstu), a także pragmatyki znajduje tutaj swoje uzasadnienie. A specyficzny charakter dyskursu oraz komunikacji specjalistycznej łączy się z elementami kulturowymi, które również ją, w pewnym sensie, determinują.

W dalszej części niniejszego artykułu zostaną opisane charakterystyczne cechy dyskursu oraz komunikacji specjalistycznej w kontekście europejskim, a także zostanie podkreślona jej rola i funkcje. Co więcej, chcemy zastanowić się, w jaki sposób można proponować naukę dyskursu specjalistycznego i praktyczne jej rozwijanie w kontekście autonomii i innowacji, które również znajdują swoje miejsce w ramach polityki edukacyjnej.

4. Komunikacja i dyskurs specjalistyczny

Wobec określonych powyżej potrzeb, należy ukierunkować naukę języków obcych na odpowiedni typ dyskursu oraz komunikację specjalistyczną. Nieodzownym elementem w nauce języków w celach zawodowych jest zdefiniowanie pojęcia dyskursu i komunikacji wraz z ich odniesieniem względem siebie oraz względem języka niespecialistycznego (ogólnego).

5. Dyskurs jako element języka

Aby móc wskazać niezbędne elementy, nie tylko językowe, które powinny złożyć się na dany dyskurs, powinniśmy najpierw go zdefiniować. Jak zostało podkreślone, pojęcie dyskursu nie zawiera w sobie tylko elementów językowych, a implikuje pewne procesy komunikacyjne, jak również kontekst komunikacji językowej (Dakowska 2000: 81). Dyskurs jest jednostką komunikacji, na którą składa się szereg relacji i interakcji w niej zachodzących. Łączy je pewna intencja komunikacyjna, dążenie do konkretnego celu w określonej sytuacji, a spełnienie tej intencji w akcie komunikacji warunkuje jej efektywność. Tym samym, jak uważa Dakowska (2001), dyskurs nie może być traktowany czysto lingwistycznie, lecz w ujęciu interdyscyplinarnym lingwistyki oraz pragmatyki.

Dyskurs jest osadzony na pewnych modelach kulturowych oraz społecznych, które warunkują z jednej strony, odpowiednie dekodowanie informacji przekazywanych w akcie komunikacyjnym, jak również ich produkcję, gdyż stanowią bazę kontekstualną należącą do rzeczywistości społeczno-kulturowej właściwej dla danego języka. Można więc uznać, że wszelkie interakcje zależą od

reguł społecznych oraz od typu dyskursu, w jakim są podejmowane. Określony dyskurs, należący do danego języka, wpisuje się tym samym w ramy określone przez jego kontekst społeczno-kulturowy oraz w konkretne formy języka (Duszak 1998). Niezrozumienie pewnych elementów oraz norm, jakie ten kontekst naznacza prowadzi do nieporozumień oraz zakłóceń w komunikacji.

Należy tym samym określić dyskurs, z jednej strony, jako zbiór pewnych form i elementów językowych, osadzonych w pewnej rzeczywistości kulturowej, a z drugiej, wpisanych w określony kontekst sytuacyjny. Przede wszystkim, pozostaje on spójnym tworem i „strukturalnie zintegrowanym z całą sytuacją komunikacyjną” (Dakowska 2000: 82). Tym samym, dyskurs specjalistyczny, odnoszący się do danej dziedziny wiedzy, pod kątem lingwistycznym, należy do danego języka, zaś w ujęciu pragmatycznym, jest wyznaczony przez określony model komunikacji językowej.

Próbując wyodrębnić w pewnym sensie dydaktykę obcojęzycznego dyskursu specjalistycznego od dydaktyki języka w ujęciu ogólnym, należy przede wszystkim wyróżnić podane cechy dyskursu oraz realizację aktów komunikacji w konkretnym celu, warunkującym kolejność procesów w danej sytuacji. W kontekście dyskursu biznesowego, może to być całość jakiegoś przedsięwzięcia, na który składa się szereg aktów komunikacji, jak również pewne jej wytwory oraz poszczególne jej cele.

Aby określić założenia dydaktyki języka specjalistycznego, wydaje się oczywiste, że należy bazować na elementach, które składają się na całość danej sytuacji w komunikacji specjalistycznej. Będą to także ramy społeczno-kulturowe danego języka, bez których nie można mówić o efektywności komunikacji interkulturowej.

W relacjach między językiem a kontekstem komunikacyjnym w dyskursie istotny jest kontekst sytuacyjny, który dyktuje pewne normy dla konkretnych interakcji i działań komunikacyjnych, będących zdarzeniami jednostkowymi, jak i złożonymi (w dyskursie specjalistycznym, najczęściej będą to sytuacje złożone, pewne określone procesy). Z drugiej strony, realizacja poszczególnych aktów komunikacji odbywa się za pomocą elementów lingwistycznych. Obydwie te części dyskursu osadzone są w konkretnym kontekście społeczno-kulturowym specyficznym dla danej społeczności oraz języka. Zaś sposób jego przetwarzania jest wyznaczony przez model komunikacji językowej (Dakowska 2000: 87).

Pomiędzy elementami językowymi oraz komunikacyjnymi, które tworzą dyskurs, zachodzi pewnego rodzaju *feedback*, gdyż działają one względem siebie i w pewien sposób są od siebie zależne. Co więcej, na obydwa te elementy nakłada się jeszcze kontekst społeczno-kulturowy, który je determinuje.

6. Dyskurs specjalistyczny a komunikacja

Dyskurs specjalistyczny stanowi część dyskursu pojmowanego w sposób ogólny. Trzy płaszczyzny, jakie się w nim zawierają, formalna (językowa), kontekstowa (sytuacyjna) oraz referencyjna (odniesienia społeczno-kulturowe), są wyrażanie

przez pewne elementy specyficzne, odnoszące się do określonej dziedziny, które nakładają się, zarówno na elementy językowe, głównie terminologiczne, a także kontekst sytuacyjny komunikacji. W dyskursie specjalistycznym, można wyodrębnić kilka elementów, składających się na specyfikę danej dziedziny wiedzy bądź grupy zawodowej – interakcję społeczną, wymianę oraz przetwarzanie komunikatów/informacji a także zdeterminowany przez różne czynniki cel aktu komunikacji. Wyróżniamy tutaj zarówno treść oraz formę, wyrażone za pomocą konkretnej terminologii, do zrozumienia której niezbędna jest wiedza dotycząca danej dziedziny, oraz konkretny cel komunikacyjny, który może być osiągnięty przy umiejętności poprowadzonej interakcji, w której należy wziąć pod uwagę takie czynniki, jak podłoże społeczno-kulturowe, formalność sytuacji i określone relacje.

Wynika z tego, że definicja dyskursu specjalistycznego nie może obyć się bez odniesienia do języka ogólnego oraz ogólnego pojęcia dyskursu. Język ogólny skupia różne języki fachowe, które są z nim ściśle powiązane, choćby od strony formalnej. Dyskurs specjalistyczny podlega kilku kryteriom:

- posługuje się nim określona grupa/wspólnota społeczna/zawodowa;
- charakteryzuje się pewnym stopniem formalności (dostępność dla odbiorców nie będących specjalistami w danej dziedzinie);
- ma określony cel, który determinuje akty komunikacji;
- posiada własną terminologię fachową;
- jest wyrażany poprzez właściwe sobie teksty fachowe.

Ogólnie przyjęty model dyskursu specjalistycznego stanowi termin nadrzędny dla konkretnych dyskursów (np. prawniczego, medycznego), które różnią się pomiędzy sobą treścią, terminologią, metodami działania, etc. Łączy je zaś przynależność do danego języka i kultury pojmowanych w sposób ogólny, a także pewne ramy formalne. Jak podkreśla Mangiante (2004: 18), jakakolwiek dziedzina (turystyka, prawo, etc.) nie istnieje poprzez język, ale poprzez właściwy dla niej dyskurs i określone interakcje. Dyskurs specjalistyczny, będący elementem ogólnie pojętego dyskursu, opiera się na języku bazowym, który z kolei łączy się w sposób nierozzerwalny z kontekstem kulturowym. Jednym z czynników odróżniających go od języka bazowego, a tym samym w stosunku do niego wyodrębniających, jest fachowa terminologia, bez której trudno mówić o komunikacji specjalistycznej.

7. Terminologia specjalistyczna

Terminologia wiąże się ściśle z wartościami semantycznymi oraz wiedzą uczestników aktu komunikacyjnego (nadawcy oraz odbiorcy komunikatu) i przejawia się w takich formach, jak na przykład tekst specjalistyczny. Funkcjonowanie odpowiedniej terminologii wewnątrz danej dziedziny odbywa się za pomocą kontekstu specjalistycznego, czyli dyskursywnego oraz pozajęzykowego. Aby móc odekodować pewne informacje, potrzebna są nie tylko znajomość terminów

językowych, występujących najczęściej tylko w obrębie danego dyskursu, ale także pozajęzykowych, które są wspólne dla pewnej wspólnoty specjalistów. Przykładem mogą być rozmowy prowadzone przez lekarzy, w których często można spotkać odwołania do skrótów, a także konkretnych sytuacji. Należy podkreślić, że konstruowanie znaczenia (np. rozumienie tekstów specjalistycznych) w obrębie danego dyskursu nie przejawia się poprzez język ogólny, lecz na dwóch poziomach: w danej dziedzinie i w dyskursie, a także w interakcji między nimi, co wiąże się nie tylko ze znajomością danej dziedziny, ale również z wiedzą praktyczną i dyskursywną.

8. Dydaktyka dyskursu oraz komunikacji specjalistycznej w języku obcym

Fundamentalnym wydaje się być pytanie, czy dyskurs specjalistyczny jest odrębnym tworem i czy jest różny w różnych językach? Z pragmatycznego punktu widzenia, opis dyskursu dla komunikacji specjalistycznej, stanowi część fundamentalną. Pewne, określone jego cechy są wspólne dla dyskursu zarówno w języku pierwszym, jak i w drugim (i w kolejnych). Jednakże, z punktu widzenia dydaktyki, nauczanie dyskursu specjalistycznego wiąże się nie tylko z doбором odpowiedniej terminologii, ale przede wszystkim umiejętnościami językowymi. Cele pragmatyki oraz dydaktyki nie są w tym miejscu zbieżne. Dla podejścia dydaktycznego, pragmatyka stanowi bazę i dostarcza wyjaśnienie dyskursu, zaś dydaktyka ma na celu ułatwienie procesu nauczania i skuteczną realizację sytuacji komunikacyjnych poprzez rozwój kompetencji. Tym samym, pojęcie dyskursu specjalistycznego w dydaktyce obcojęzycznej jest bardziej złożone, ponieważ warunkuje go skuteczność komunikacyjna w języku obcym.

Europejski system opisu kształcenia językowego, jako jedną ze składowych kompetencji komunikacyjnej wskazuje kompetencję dyskursywną i opisuje, na poszczególnych poziomach, umiejętność komunikowania się w sytuacjach zarówno w obszarze osobistym, publicznym, jak i zawodowym (CECRL: 41). W zamierzeniu ESOKJ, osoba ucząca się, potrafi więc zrealizować pewne zadania związane z praktyką zawodową. Kompetencja komunikacyjna w obrębie języka obcego jest w tym momencie ściśle związana z kompetencjami zawodowymi, a język stanowi narzędzie do wykonania określonych zadań (Carras et al. 2007: 51).

Aktualnie, w obliczu wzrostu mobilności, promowania wielojęzyczności oraz wymian międzykulturowych, coraz częściej podkreśla się konieczność nauczania języków obcych w celach zawodowych i przede wszystkim opracowania konkretnych, odpowiednio dobranych pod różnymi aspektami programów nauczania. Potrzeba, przede wszystkim, określić płaszczyznę bądź aspekt dyskursu specjalistycznego, do jakiego ma się odnieść kształcenie językowe i w zależności od tego, określić elementy programu nauczania. Francuska badaczka Mourlhon-Dallies (2006) wyodrębnia pojawiające się w literaturze przedmiotu nazwy odno-

szące się do nauczania dyskursu specjalistycznego w języku francuskim i wyjaśnia między nimi różnice następująco:

- *français de spécialité* – język danej dziedziny specjalistycznej, a więc dyskurs pojmowany pod kątem lingwistycznym, zbiór elementów językowych (gramatycznych, terminologicznych, tekstualnych)
- *français sur objectif(s) spécifique(s)* (nazwa jest kalką od angielskiego zwrotu *English for Specific Purpose*) – ukierunkowany na kształtowanie danych umiejętności w wykonywaniu konkretnych zadań
- *français langue professionnelle (FLP)* – kształcenie językowe w tym przypadku łączy się z kształceniem kierunkowym w danej dziedzinie, łączy więc wiedzę, wymagane umiejętności niezbędne do wykonywania mniej lub bardziej przewidywalnych zadań, a także kształcenie językowe (dyskursywne)

Badaczka skłania się ku trzeciemu rodzajowi, ze względu na bardziej holistyczne podejście do danej dziedziny – łączy ono w sobie zarówno dyskurs w ujęciu lingwistycznym, jak i konkretne jego realizacje w interakcji. Odnosi się tym samym do całości komunikacji specjalistycznej. Warto także wspomnieć, że trzeci wariant obejmuje nie tylko język francuski jako obcy (FLE), ale także pierwszy (FLM) czy drugi (FLS), gdyż pewne elementy dyskursywne, terminologia, informacje niezbędne do wykonywania danego zawodu oraz umiejętności są przekazywane i rozwijane podczas kształcenia w danej dziedzinie. W tym przypadku edukacja zawodowa oraz językowa są względem siebie równoległe i stanowią dwie części kształcenia. Różnicą w kontekście nauczania języka francuskiego jako obcego będzie tutaj przede wszystkim poziom kompetencji komunikacyjnej oraz odniesienie do języka ogólnego oraz kontekstu społeczno-kulturowego.

9. Implikacje dydaktyczne w opracowaniu programów nauczania

Cechą dyskursu specjalistycznego jest przede wszystkim jego występowanie w określonych sytuacjach związanych ściśle z określoną dziedziną wiedzy oraz terminologią. Komunikacja w obrębie danego dyskursu obejmuje odpowiednie umiejętności i kompetencje ukierunkowane na osiągnięcie określonego celu. Tym samym, kształcenie językowe w kierunku dyskursu specyficznego powinno być nastawione na rozwijanie właściwych kompetencji. Carras (et al. 2007) wymienia następujące elementy, niezbędne przy tworzeniu odpowiedniego programu, takie, jak:

- określenie potrzeb językowych osób uczących się
- analiza tych potrzeb
- cele kształcenia
- cechy grupy/osób nauczanych
- zebranie odpowiednich dla danej dziedziny danych (tekstów, materiałów, etc.)
- analiza tych danych wraz z profesjonalistami w danej dziedzinie

- zastosowanie odpowiedniej metodologii
- autonomizacja osób uczących się
- ewaluacja (wewnętrzna bądź w praktyce)

Określenie potrzeb jest w tym typie nauczania etapem kluczowym, gdyż dzięki temu można ukierunkować nauczanie na ogólne bądź bardziej specjalistyczne (Carras et al. 2007: 23). W przypadku, kiedy są one klarownie przedstawione, można zdefiniować cel kształcenia językowego i wyznaczyć te kompetencje i umiejętności, które mają być rozwijane. Drugim elementem są cechy danej grupy, w zależności od których można wybrać określony poziom nauczania oraz dostosować metody. Kolejnym aspektem jest dobór odpowiednich materiałów nauczania związanych z określoną dziedziną oraz ich analiza ze specjalistami. Można więc porównać tego typu analizę do negocjowania treści nauczania z osobami uczącymi się. Nie brakuje tutaj również rozwijania autonomii, która jest szczególnie ważna w tego typu kształcenia językowego, gdyż dotyczy ono osób dorosłych ukierunkowanych na określony cel i często stosujących w praktyce omawiane na bieżąco treści, co umożliwia również włączenie aktualnie realizowanych zadań zawodowych do nauki języka. Autonomia może również być rozwijana poprzez zastosowanie innowacyjnych narzędzi dydaktycznych, jakimi są Internet i multimedia, niezwykle przydatne ze względu na swoją autentyczność w danej dziedzinie.

Innym aspektem, nad którym należy się zastanowić, są kompetencje nauczyciela w tym modelu nauczania. O ile, w ogólnie pojętym procesie nauczania, ukierunkowanym na rozwój sprawności komunikacyjnych w sposób ogólny, a więc bez celów typowo zawodowych bądź związanych ściśle z określoną dziedziną bądź sytuacjami komunikacyjnymi, opisy kompetencji nauczyciela skupiają się wokół jego osoby oraz przekazywanych treści. Zaś w nauczaniu dyskursu specjalistycznego, nieodzownym staje się odpowiednie przygotowanie merytoryczne nauczyciela w danej materii, której treści przedstawia i rozwija poprzez dyskurs. Tym bardziej, że od odpowiedniego doboru treści, a więc umiejętnie skorelowanego z danym dyskursem materiałem dydaktycznym, zależy osiągnięcie postawionego celu.

Istotnym jest, więc, fakt, że cały proces nauczania języka w komunikacji specjalistycznej jest poddany ewaluacji, która w tym sensie może być wewnętrzna, najczęściej sprawdzająca rozwijane umiejętności i kompetencje poprzez symulacje konkretnych sytuacji zawodowych. Jednakże często jest to ewaluacja „w terenie”, czyli w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, nierzadko nieprzewidzianych w programie nauczania.

Carras (et al. 2007: 24) podaje dwa przykłady grup, które wymagają kursu języka specjalistycznego, związanego z konkretnymi potrzebami i wykonywaniem poszczególnych zadań. Pierwszym przykładem jest grupa studentów obcokrajowców uczęszczających na kurs języka francuskiego na uniwersytetach francuskich. Jakkolwiek poziom znajomości języka mogą mieć zbliżony, tak ich cele nie pokrywają się całkowicie. Tego typu kursy językowe powinny, bowiem,

mieć na celu kształcenie sprawności dyskursywnych w danej dziedzinie. Jeśli w grupie uczą się zarówno studenci, np. prawa, jak i medycyny, trudno wybrać w takim przypadku program odpowiadający danemu dyskursowi ani pod kątem tekstowym, gdyż teksty mają inną formę w różnych dziedzinach, ani terminologicznym czy komunikacyjnym. W efekcie, kurs językowy jest oparty na języku ogólnym, a jedynie, pewne dostosowane fragmenty danych dyskursów mogą być jego przedmiotem.

Drugim przykładem, jaki opisuje Carras (et al. 2007: 24), jest sytuacja, w której pewna angielska kancelaria adwokacka ma zamiar otworzyć swoją filię w Brukseli, do której przenosi część swoich pracowników uczących się w przeszłości francuskiego w szkole średniej. Kurs językowy, który firma wybierze dla swoich pracowników, musi być w tym przypadku oparty na odpowiednio dobranych do ich potrzeb założeniach. Trzeba w tym przypadku określić, kto będzie z nimi współpracował oraz jaki język będzie dominował w sytuacjach zawodowych. Jeśli będzie to język angielski, kurs powinien być bardziej nastawiony na język ogólny, potrzebny w sytuacjach codziennych. Jeśli zaś język francuski będzie narzędziem pracy, kurs musi przede wszystkim skupić się na potrzebach zawodowych i konkretnych sytuacjach.

10. Kompetencja interkulturowa a komunikacja specjalistyczna

Wymiar kulturowy i interkulturowy nie może być pominięty w dyskursie specjalistycznym, gdyż jest z nim nierozzerwalnie powiązany. Z jednej strony, dyskurs specjalistyczny łączy się z językiem, do którego się odnosi, a język wiąże się z aspektem kulturowym, którego jest nośnikiem. Tym samym, dyskurs nie istnieje bez powiązania z kulturą i kontekstem społecznym. Z drugiej strony, istnieje także pewna rzeczywistość relatywna dla konkretnej dziedziny, którą stanowią pewne zasady (zarówno implicytne oraz eksplicytne), prawo, regulaminy, a także pewne normy zachowań i relacji określone i wymagane przez dany kontekst. Mourlhon-Dallies (2006) podkreśla, że nauczanie języka w celach zawodowych ma na celu kształtowanie konkretnych umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych i z jednej strony obejmuje poznanie elementów danego dyskursu, a z drugiej kompetencje praktyczne, które muszą być zgodne z daną rzeczywistością i kontekstem. Dyskurs specjalistyczny nie może być więc nauczany pod kątem tylko warstwy językowej (gramatycznej i terminologicznej), gdyż łączy się dwójako z kulturą – poprzez język, do którego przynależy oraz poprzez interakcje we właściwej sobie komunikacji. Rzeczywistość kulturowa wymaga pewnych norm w zachowaniu, a komunikacja specjalistyczna określa je w obrębie określonej dziedziny.

Aspekt kulturowy wyraża się także w relacjach i w hierarchii między specjalistami, który różni się w zależności od języka i kultury. Przykładem mogą być relacje interpersonalne w danej organizacji, np. w przedsiębiorstwie bądź instytucji, i wyrażać się chociażby zwracaniem się do podwładnych i do szefa po

imieniu. Często spotykane np. we Francji i jeszcze w wielu przypadkach nie do przyjęcia w kontekście polskim. Innym przykładem może być sposób prowadzenia negocjacji biznesowych, różniący się zarówno między partnerami wewnątrz danej kultury, jak i obcokrajowcami. Carras (et al. 2007: 45) podaje także przykład stosunku do czasu, który może się różnić w zależności od społeczeństwa. W niektórych kulturach kilku- lub kilkunastominutowe spóźnienie na spotkanie biznesowe nie jest odbierane jako wyraz lekceważenia partnera, a w niektórych może budzić nieporozumienia i brak profesjonalizmu.

Jak widać, aspekty kulturowe, zarówno w komunikacji ogólnej, jak i specjalistycznej, są niezwykle istotne. Co więcej, kontekst zawodowy, specjalistyczny wymaga w pewnym sensie podwójnego uwzględnienia różnic (i podobieństw), zarówno pod kątem rzeczywistości kulturowo-społecznej, która nakłada się na dyskurs i komunikację specjalistyczną, jak i na właściwe jej reguły i określone relacje pomiędzy jej uczestnikami.

11. Autonomia oraz innowacje

Idealnym narzędziem pracy i źródłem materiałów dydaktycznych (dokumentów autentycznych) w procesie uczenia (się) dyskursu specjalistycznego jest Internet, który może służyć jako źródło aktualnych informacji o danej dziedzinie oraz stanowić narzędzie komunikacji, co bardzo często ma zastosowanie w praktycznych relacjach z partnerami zagranicznymi. Co więcej, potencjał Internetu polega na połączeniu funkcji informacyjnej z funkcją komunikacyjną, która umożliwia kontakty interkulturowe bez ograniczeń przestrzenno-czasowych, co staje się formą wygodną zwłaszcza w kontekście uczenia się w działaniu oraz uczenia autonomicznego, bowiem umożliwia spontaniczność oraz zapewnia ciągłość komunikacji. Internet jest więc narzędziem wpływającym na rozwój autonomii osób uczących się języka specjalistycznego i wspomagającym świadome uczenie się. Warto jednak podkreślić, że w zależności od poziomu, nie wszystkie materiały oraz teksty, jakie można w nim znaleźć, mogą stanowić przydatne źródło informacji bądź stanowić materiał dydaktyczny. Tym bardziej, w sytuacji autonomicznej, brakuje odpowiednich kryteriów oceny przydatności tego typu materiałów oraz możliwości ewaluacji. Niemniej, Internet, pozostaje głównym źródłem i narzędziem pracy zarówno dla nauczyciela, jak i osoby uczącej się języka w celach zawodowych, dzięki licznym możliwościom symulacji sytuacji zawodowych oraz informacjom dotyczącym danej dziedziny, i przede wszystkim autentycznej komunikacji. Warto także podkreślić, że technologie informacyjno-komunikacyjne wpisują się promowane przez instytucje unijne założenia, jakimi są rozwijanie kompetencji językowych kontynuowane przez całe życie oraz *e-learning*.

12. Podsumowanie

Celem artykułu było ukazanie zmieniającego się kontekstu europejskiego, w którym znaczącą rolę odrywa znajomość języków i kultur nie tylko w wymiarze ogólnym, ale także zawodowym. Przedstawiony opis i cechy charakterystyczne dyskursu oraz komunikacji specjalistycznej pozwoliły uchwycić elementy wspólne i odrębne między nimi a językiem ogólnym, a także przedstawić płynące z nich implikacje dla dydaktyki językowej. Podkreśliśmy, jak ważne w opracowaniu programu nauczania dyskursu i komunikacji specjalistycznej są określone potrzeby i cel nauczania, a także wskazaliśmy miejsce autonomii i Internetu w tego typu nauczaniu, co wpisuje się w realizację europejskiej polityki edukacyjnej i językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Carras, C., Kohler, P., Sjlagyi, E., Tolas, J. 2007. *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. 2000. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Duszak, A. 1998. *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: PWN.
- Mangiante J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. 2006. « Penser le français langue professionnelle ». *Le français dans le monde* 346: 25-28.

Część II

PRZEGLĄD BADAŃ

Ewa Andrzejewska

Instytut Filologii Germańskiej

Uniwersytet Gdański

**WCZESNOSZKOLNE NAUCZANIE
JĘZYKÓW OBCYCH – POLSKIE
PRACE EMPIRYCZNE W ŚWIEŹLE
AKTUALNYCH DYSKUSJI
O BADANIACH PRZYSWAJANIA
JĘZYKA OBCEGO PRZEZ DZIECI**

Teaching foreign languages in the early years of education – Polish empirical studies in the light of the current debate concerning research on foreign language acquisition and children

The introduction of compulsory teaching of a foreign language in the early years of education is the most important development in recent accounts of foreign language teaching. The identification of the early start is accompanied by attempts to obtain empirically based concepts aiming to show how to teach children in school conditions in the most effective way. Last 10 years witnessed a considerable progress in the area of learning and teaching foreign languages by/to children. This article presents Polish empirical studies in the light of contemporary research related to teaching a foreign language in the early years of education.

1. Wstęp

Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych uznawane jest za najbardziej znaczącą innowację ostatnich lat w glottodydaktyce. Upowszechnianiu rozpoczynania nauki języka obcego w najmłodszych klasach, które notowane jest w Europie od lat 90. XX wieku, towarzyszą próby naukowego opisu „wczesnego startu językowego”. Celem tych dążeń jest poznanie i zrozumienie procesów uczenia się i nauczania języków obcych w młodszym wieku szkolnym. Literatura przed-

miotu coraz częściej wskazuje na potrzebę budowania wiedzy o tym, jak nauczać języka obcego dzieci w warunkach szkolnych w oparciu o badania empiryczne (por. Cameron 2001: 243, Kubanek-German 2003: 27-28, Rück 2004: 70-71, Legutke 2009: 30). Niniejszy artykuł jest próbą analizy najnowszych polskich prac empirycznych w świetle aktualnych dyskusji o badaniach przyswajania języka obcego przez dzieci.

2. Aktualne nurty badawcze wczesnoszkolnego nauczania języków obcych

Początek XXI wieku przyniósł zarówno znaczne ożywienie w zakresie badań empirycznych nad wczesnoszkolnym nauczaniem języków obcych jak i przemiany w kierunkach tych badań. Wcześniejsze prace, co wynika z analizy Edelenbosa i Kubanek (2004), były to głównie badania ilościowe porównujące wyniki nauczania młodszych dzieci z wynikami uczniów, którzy rozpoczynali naukę później (np. Doye, Lüttge 1977). W sytuacji, gdy za sprawą decyzji politycznych wczesnoszkolne nauczanie języków obcych stało się obligatoryjne w większości państw europejskich szeroko zakrojone badania porównawcze dotyczące różnych grup wiekowych straciły na popularności (Edelenbos, Kubanek-German 2004: 6). Zamiast dyskutować o tym, czy lepiej zaczynać naukę języka obcego wcześniej czy później, zaczęto dociekać, jak przebiega proces uczenia się języka obcego w warunkach szkolnych oraz jakie może przynosić efekty.

Pierwsze znaczące prace empiryczne w zakresie poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jak dzieci uczą się języków obcych należały do tzw. nurtu akademickiego (*ang. academic language acquisition research*), (por. Legutke 2009: 29). Badania te wyjaśniały psycholingwistyczne aspekty przyswajania języka (np. Zangl, Peltzer-Karpf 1998), marginalizowały natomiast znaczenie uwarunkowań nauki szkolnej. Aktualnie dąży się do takiej organizacji badań empirycznych, by dotyczyły one praktyki nauczania a ich wyniki miały znaczenie dla optymalizacji procesu uczenia się i nauczania języków obcych w szkole. W tym nurcie wyróżnić możemy badania testujące teorie i hipotezy oraz badania, które dążą do opisu i interpretacji wybranych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych, zarówno językowych jak i pedagogicznych. Praca Ross (2007) jest przykładem badania, które sprawdza, czy w warunkach szkolnego nauczania języka angielskiego przy zastosowaniu określonego podręcznika i propagowanych w nim metod pracy struktury gramatyczne przyswajane są zgodnie z zakładaną w teorii Pienemanna stałą i uniwersalną kolejnością (por. Keßler 2006: 128-157). Prace drugiego typu to np. badania Kubanek-German (Edelenbos, Kubanek-German 2004: 6), które dotyczyły szkolnego nauczania języków obcych (angielskiego, francuskiego, czeskiego, polskiego) w warunkach programu obejmującego 4h tygodniowo. Przedmiotem badań Kubanek-German były zarówno aspekty rozwoju językowego, jak i kwestie pedagogiczne, tj. świadomość interkulturowa. Przykładem pracy o dominacji podejścia pedagogicznego jest studium Mar-

schollika (2002) poświęcone wpływowi lekcji języka obcego na kognitywny i afektywny rozwój dzieci.

Badaniom empirycznym uwzględniającym uwarunkowania nauki szkolnej towarzyszy dążenie do przygotowania praktycznych wskazówek, w jaki sposób najskuteczniej nauczać języków obcych podczas lekcji. Aby taka wiedza została upowszechniona, dąży się do kooperacji badaczy i nauczycieli, co zrealizowała np. Kolb (2007) w swoim projekcie dotyczącym *Portfolia językowego dla dzieci*. Inną propozycją w tym zakresie są publikacje danych empirycznych, transkrypcji i nagrań multimedialnych opatrzonych komentarzem oraz zdaniem dla nauczycieli, jak np. dokumentacja cyklu lekcji języka francuskiego (Ziegler, Franceschini 2007).

Najnowsze badania empiryczne, które skupiają się na pytaniu, jak w warunkach szkolnych nauczać języka obcego dzieci obejmują następujące aspekty:

- rola nauczyciela w procesie uczenia się dzieci (Sauer 2000);
- porównanie efektywności nauczania w wymiarze 2h tygodniowo z nauczaniem w wymiarze 4h tygodniowo (Kubanek-German 2003);
- znaczenie rozwijania sprawności czytania i pisanie we wczesnym nauczaniu języków obcych (Reichart-Wallrabenstein 2004);
- motywacja dzieci do nauki języków obcych (Marschollek 2002);
- możliwość rozwijania strategii uczenia się (Edelenbos, Kubanek 2007);
- efektywność „wczesnego startu językowego” w kontekście kontynuacji nauczania języka obcego na dalszych etapach kształcenia (Kefler 2006);
- znaczenie stosowania *Portfolia językowego* (Kolb 2007);
- możliwości rozwijania sprawności mówienia w porównaniu z koncepcjami podkreślającymi prymarne znaczenie sprawności rozumienia ze słuchu (Sambanis 2007, Diehr, Frisch 2008).

Mimo, iż w ciągu ostatnich 10 lat zwiększyła się zarówno ilość i zakres prac badawczych w dziedzinie *wczesnego startu językowego*, brak jest, jak piszą Edelenbos i Kubanek (2007), wiedzy zwłaszcza o tym, do jakich wyników nauczania prowadzą określone metody pracy z dziećmi. Jest to ich zdaniem podstawowe zadanie najbliższych projektów, które powinno służyć opracowaniu empirycznie uzasadnionych programów i materiałów nauczania dla dzieci.

3. Problemy metodologiczne

Specyficzną cechą badań empirycznych dotyczących wczesnoszkolnego nauczania języków obcych jest fakt, iż ich uczestnikami są dzieci. Wynikają z tego szczególne trudności, które jednak nie wyczerpują problemów metodologicznych, ale ponieważ są typowe dla badań *wczesnego startu językowego*, na nich przede wszystkim zostanie skupiona uwaga.

Uwarunkowania wynikające z wieku uczniów prowadzą, zdaniem Diehr i Frisch (2008: 16) do tego, że dysponujemy niewielką ilością danych empirycznych i obejmują one zazwyczaj nieliczne grupy badanych. Szczególne uwarun-

kowania prowadzenia badań z dziećmi wynikają z etapu ich rozwoju psychofizycznego (por. Greig et al., 2007). Jak pokazał Apeltauer (2000), zasadniczy wpływ na jakość i ilość uzyskanych informacji zależy od *bliższego i dalszego kontekstu* badania. Bliższy kontekst dotyczy sposobu formułowania zadania, zastosowanych materiałów, udzielania wskazówek oraz czasu trwania badania. Dalszy kontekst obejmuje m.in. zaufanie dziecka do osoby badającej, atmosferę podczas badania oraz kompetencje interakcyjne nauczyciela. Kolb (2007: 19) natomiast zwraca uwagę na fakt, że zachowania dzieci podczas badań, determinowane są ich dotychczasowymi doświadczeniami w roli ucznia, co może zdecydowanie wpływać na przebieg badania. Ponadto analiza wypowiedzi dzieci musi uwzględniać specyfikę ich zachowań komunikacyjnych, która różni się od tego, jak porozumiewają się dorośli (Kubaneck-Geman 2003: 84). Trudność w młodszych klasach stanowi stosowanie testów pisemnych (*pen-and-paper-test*) oraz zbyt mało doświadczeń, a tym samym narzędzi badawczych do pozyskiwania danych językowych, zwłaszcza w zakresie rozwoju sprawności mówienia. Legutke et al., (2009: 42) wskazują na możliwości stosowania w badaniach zadań wykonywanych na lekcjach (*task-based-language learning*). W tym miejscu warto dodać, że do pozyskiwania danych poprzez zastosowanie zadań komunikacyjnych (*communicative tasks*) i ich interpretacji wykorzystywane są nowoczesne technologie, jak np. *Rapid Profile* w badaniu Keßlera (2006).

W refleksji metodologicznej krytykuje się przyjmowanie zbyt szerokiego rozumienia pojęcia „młodszy wiek szkolny” i generalizowanie wyników badań, jak robi to np. Cameron (2001). Formuluje ona uogólnione wskazówki dydaktyczne dotyczące pracy z dziećmi w wieku od 5 do 12 lat (Legutke, 2009: 8).

Najnowsze prace świadczą również o zmianie stosunku do dziecka jako uczestnika badań. Z jednej strony postuluje się, by badania ilościowe uzupełniać badaniami jakościowymi, co pozwoli zachować w centrum uwagi podmiot badań – dziecko (Kubaneck-German 2003: 28). Z drugiej strony podejście *badania o dzieciach* rozszerza się o *badania z dziećmi*. Uznaje się w nim, że nawet najmłodsi uczniowie są w stanie udzielać wartościowych poznawczo informacji o sobie samych (Pinter 2006: 146, Kolb 2007: 129).

4. Polskie badania empiryczne w zakresie wczesnoszkolnego uczenia się i nauczania języków obcych

Mimo, iż nauczanie języków obcych w kształceniu wczesnoszkolnym jest w Polsce obowiązkowe od 1 września 2009 (Dz. U. nr 4, poz. 17 z dnia 15.01. 2009) już w latach 90. pod wpływem silnych nacisków społecznych wiele szkół organizowało lekcje języków obcych dla dzieci. Towarzystwo temu tworzenie programów nauczania, podręczników, oraz organizowanie kursów dla nauczycieli, w co zaangażowane były ośrodki akademickie, które zaczęły również podejmować badania naukowe dotyczące *wczesnego startu*.

Wśród dotychczasowych polskich prac empirycznych w zakresie wczesnoszkolnego uczenia się i nauczania języków obcych możemy wyróżnić badania, które ze względu na zakres są przecieraniem dróg do dalszych prac (np. Wawrzyniak-Słiwska 2006) oraz te o szerszym zasięgu, opublikowane jako pozycje książkowe. Inne próby wyjaśniania procesu uczenia się dzieci i poszukiwania właściwych rozwiązań dydaktycznych na lekcjach związane były z badaniami w działaniu (*action research*), np. Krzemińska-Adamek (2006). Przedmiotem niniejszej analizy są raporty z badań empirycznych przeprowadzonych w klasach I-III szkoły podstawowej, które ukazały się jako publikacje książkowe lub artykuły w pismach naukowych.

Zainteresowania badawcze towarzyszące okresowi coraz większej aktywności na polu szkolnego nauczania języków obcych dzieci obejmowały różnorodne zagadnienia. Prace Chromiec (2004) i Jaroszewskiej (2007) koncentrują się na aspektach pedagogicznych oraz zagadnieniu wielokulturowości. Jaroszevska rozważa w swojej pracy: „Czy uświadamianie sobie wielokulturowości przez dziecko jest zależne od jego kontaktu z językiem obcym w szkole” (Jaroszevska 2007: 213). Chromiec natomiast chce poznać: „Jaki jest wpływ programu obcojęzycznego na otwartość dzieci w sytuacji spotkania z Obcym”? (Chromiec 2004: 79). Dla potrzeb badania opracowała ona innowacyjny program nauczania. Analiza zachowań uczniów podczas spotkania z *Obcym* pokazała, iż dzieci, z grupy eksperymentalnej były bardziej „uważne” w postrzeganiu *Obcego*. Badanie Chromiec wyróżnia nie tylko przygotowanie autorskiego programu nauczania, ale również opracowanie wzorca opisu zachowań dzieci w kontekście przedmiotu badań oraz klasyfikacja ich strategii emocjonalno-poznawczych. Jaroszevska (2007) natomiast przeprowadziła badanie poprzeczne, w którym połączone zostało podejście ilościowe z jakościowym oraz wykorzystywała metodę sondażu, analizy dokumentów, obserwacji i studium przypadku. Z interpretacji zebranych danych wynika, iż nauczanie języka obcego wpływa pozytywnie na świadomość wielokulturową dzieci. Podejście Jaroszewskiej wyróżnia sposób interpretacji danych pozyskanych od uczniów, a mianowicie uwzględnianie również ich własnej perspektywy. Rysunki przygotowane przez dzieci zostały skomentowane również przez nie same, co także posłużyło dalszej analizie.

Pozostałe prace empiryczne koncentrują się na różnych aspektach rozwoju językowego i badają skuteczność wybranych metod pracy z dziećmi. Ustalenie wpływu zastosowanego podejścia na efekty nauczania dokonywane jest głównie poprzez porównanie grypy eksperymentalnej z klasami, w których nie wprowadzono interwencji dydaktycznej. Zebrane dane poddawane są analizie statystycznej (np. Szulc-Kurpaska 2001, Zawodniak 2005, Gładysz 2007, Szpotowicz 2008). Badanie eksperymentalne Zawodniak (2005) dotyczyło efektywności zastosowania programu leksykalnego. Ze względu na uwarunkowania formalne, a mianowicie trudność randomizacji członków grup w sytuacji klas szkolnych, większość projektów w tym nurcie to badania quasi-eksperymentalne. Szulc-Kurpaska (2001) posługując się takimi narzędziami jak kwestionariusze, wywiady, obserwacje oraz testy analizuje możliwość i efektywność stosowania treningu

strategii uczenia się na lekcjach języka angielskiego już od pierwszej klasy. W badaniu Rokoszeńskiej (2006) porównane zostały wyniki nauczania metodą eklektyczną popularną w szkołach państwowych oraz lekcje prowadzone zgodnie z zasadami stosowanymi w szkołach Helen Doron. Gładysz (2007) sprawdza efektywność podejścia narracyjnego, w zestawieniu z nauczaniem w oparciu o podręczniki do języka niemieckiego dla dzieci. W tej pracy, podobnie jak w innych, znajdujemy wyraźne odwołanie do określonej orientacji teoretycznej, co ma znacznie dla wyboru danych, jakie są pozyskiwane oraz ich interpretacji. Oparcie teoretyczne dla badań Gładysz (2007) stanowi praca Bleyhla (2000) i reprezentowany w niej pogląd o priorytecie sprawności receptywnych, znaczeniu inputu, fazy inkubacji językowej i okresu ciszy, w którym nie należy dzieci zmuszać do mówienia (*silent period*). Zgodnie z tym podejściem w badaniach Gładysz zasady nauczania i materiały analizowane są w opozycji do podejść behawioralnych, a pozyskiwane dane dotyczą sprawności rozumienia ze słuchu. Eksperymentalne podejście przyjęła również Szpotowicz (2008), która badała nauczanie i uczenie się słownictwa obcojęzycznego przez dzieci. Na uwagę zwraca zastosowana metodologia badań oraz jej rzetelny opis. Hipotezy sprawdzane w badaniu ilościowym sformułowane zostały przez Szpotowicz na podstawie przeprowadzonych przez nią wcześniej badań jakościowych. W pracy Wieszczezyńskiej (2007) opisane zostały przebieg i wyniki wdrożenia autorskiego programu nauki czytania, opartego na tej samej metodzie, która stosowana jest na lekcjach języka polskiego w pierwszej klasie. W tym ewaluacyjno-wdrożeniowym badaniu nie zakładano porównania z grupą, która uczy się języka obcego bez zastosowania takiej interwencji dydaktycznej.

Przegląd podstawowych danych o analizowanych badaniach ilustruje poniższa Tabela 1.

Analizowane prace wykorzystują badania ilościowe (Zawodniak 2005, Gładysz 2007, Rokoszeńska, 2006) oraz jakościowe (Chromiec 2004). Łączenie w jednym badaniu metod ilościowych i jakościowych (Szulc-Kurpaska 2001, Jaroszeńska 2007, Szpotowicz 2008), świadczyć może o biegłości metodologicznej (Konarzewski 2000: 18). Wśród narzędzi wykorzystanych do pozyskania wiedzy o tym, jak dzieci uczą się języków obcych, stosowano często obserwację. Jest to uzasadnione, gdyż, jak przypomina Pawlak (2009: 72), „sprawdza się ona w przypadku małych dzieci, których zachowania dość wiernie odzwierciedlają procesy myślowe”. Ponadto dla wielostronnego ujęcia badanego zjawiska wykorzystano różnorodne metody i techniki pozyskiwania danych, tj. testy dotyczące rozwoju językowego, zapamiętania słownictwa, testy inteligencji, prace plastyczne, ankiety dla rodziców, ankiety dla dzieci, kwestionariusze dla nauczycieli. Cechą charakterystyczną tych prac jest to, że w większości z nich badacz aktywnie uczestniczył w przygotowywaniu lekcji, sam był zarówno nauczycielem, jak i osobą pozyskującą dane (np. Wieszczezyńska 2007). Niekiedy do przeprowadzenia wywiadów i obserwacji angażowano również studentów (Chromiec 2004). Takie podejście wynika z jednej strony z czasochłonności badań z dziećmi, ale

też jednocześnie przyczynia się do oglądu zjawisk z różnych perspektyw (triangulacja badaczy, por. Konarzewski 2000: 33). Problemem, o którym informowały raporty (np. Szpotowicz 2001), była zmieniająca się liczba uczestniczących dzieci w badaniach trwających dłużej niż rok, co odzwierciedla naturalną sytuację prowadzenia badań w warunkach szkolnych.

autor pracy i rok opublikowania raportu	przedmiot badań	zastosowana metodologia	czas trwania badania (rok = rok szkolny)	uczestnicy	
				ilość dzieci	wiek
Szulc-Kurpaska 2001	strategie uczenia się	quasi-eksperyment, studium przypadku	4,5 roku	31	7-11 lat
Chromiec 2004	międzykulturowość a wczesna edukacja obcojęzyczna	eksperyment jakościowy	1 rok	100	7-8 lat
Zawodniak 2005	zastosowanie programu leksykalnego	eksperyment, studium przypadku	8 miesięcy	113	8-9 lat
Rokoszewska 2006	metoda eklektyczna a metoda Helen Doron	quasi-eksperyment	1 rok	121	6-8 lat
Gładysz 2007	podejście narracyjne w nauczaniu języków obcych	quasi-eksperyment	2 lata	95	8-10 lat
Jaroszevska 2007	nauczanie, uczenie się j. obcego a rozwój świadomości wielokulturowej	badania ilościowe (sondaż, obserwacja, analiza dokumentów), studium przypadku	badanie poprzeczne	155	7-10 lat
Wieszczczyńska 2007	nauczanie czytania w języku obcym	diagnostyczno-ewaluacyjno-wdrożeniowe	1 rok	30	7-8 lat
Szpotowicz 2008	nauczanie i uczenie się słownictwa	quasi-eksperyment, studium przypadku	1,5 roku	73	7-8 lat

Tabela 1. Przegląd polskich badań empirycznych w zakresie wczesnoszkolnego nauczania języków obcych opublikowanych w latach 2001-2008

Przeprowadzone projekty dotyczą nauczania języka angielskiego (Szulc-Kurpaska 2001, Zawodniak 2005, Rokoszewska 2006, Szpotowicz 2008) oraz języka niemieckiego (2004, Gładysz 2007, Jaroszevska 2007, Wieszczczyńska 2007). Wnioski końcowe dotyczą nauczania języków obcych i zdają się mieć zastosowanie do wszystkich nauczanych języków. Aktualna dyskusja metodologiczna natomiast podnosi kwestię zasadności uogólniania wyników badań w

obróbie danego języka na uczenie się i nauczanie każdego języka obcego. Dotyczy to również nauczania wczesnoszkolnego (Riemer 2008: 179).

Na podstawie dotychczasowych badań sformułowane zostały następujące wnioski:

- trening strategii uczenia się można prowadzić na lekcjach języka obcego z dziećmi w młodszym wieku szkolnym (9-10 lat); jest on skuteczny i prowadzi do rozwoju umiejętności sprzyjających uczeniu się (Szulc-Kurpaska 2001);
- dzieci uwrażliwione na kulturę i język są bardziej „uważne” w kontakcie z „Obcym” (Chromiec 2004);
- nauczanie w oparciu o program leksykalny jest skuteczniejsze niż tradycyjne metody stosowane na lekcjach, ułatwia płynne przechodzenie od procesu nauczania do efektów uczenia się (Zawodniak 2005);
- nauczanie oparte na tekstach narracyjnych jest skuteczniejsze niż nauczanie tradycyjne, stwarza optymalne warunki do rozwoju sprawności receptywnych, a zwłaszcza rozumienia globalnego (Gładysz 2007);
- nie można przesądzać o większej efektywności metody Helen Doron, gdyż skuteczność nauczania nie zależy od samej metody, ale również od liczebności grup, materiału nauczania motywacji i zaangażowania rodziców (Rokoszewska 2006);
- nauczanie języka obcego sprzyja rozwojowi świadomości wielokulturowej u dzieci (Jaroszevska 2007);
- dzieci uczące się czytać w języku niemieckim z wykorzystaniem tej samej metody, co w języku polskim (ojczystym) opanowują umiejętność czytania w języku obcym (niemieckim) na poziomie bardzo dobrym (Wieszczczyńska 2007);
- koncentracja na zadaniach ma duże znaczenie dla efektywności przypominania i rozpoznawania słownictwa (Szpotowicz 2008);
- wpływ określonych działań dydaktycznych nauczyciela na efekty w zakresie nauczania słownictwa dotyczy zwłaszcza fazy wprowadzania nowego materiału (Szpotowicz 2008);
- poszczególni uczniowie w różny sposób osiągają dobre wyniki; wpływ na to mają różnorodne czynniki indywidualne takie jak wiek, płeć, motywacja, pamięć, poziom autonomii (Szulc-Kurpaska 2001, Szpotowicz 2008).

5. Zakończenie

Przedstawiony powyżej przegląd badań empirycznych dotyczących wczesnoszkolnego nauczania języków obcych pokazuje, że w Polsce podobnie jak w Europie ilość i zakres prac w tej dziedzinie są jeszcze ograniczone. Ponieważ przyswajanie języka jest procesem złożonym, na który wpływa wiele różnorodnych czynników,

poszczególne prace odnoszą się do wybranego aspektu i określonych warunków nauczania. Niewątpliwym walorem polskich badań jest to, że uwzględniają rodzimy kontekst edukacyjny. Ponadto badania te prowadzone były przez osoby, które tworzą programy nauczania, piszą podręczniki (www.men.gov.pl), co sprzyjać może upowszechnianiu uzasadnionych empirycznie decyzji dydaktycznych. Szczególną wartością tych prac jest to, iż w czasie, gdy nauczanie języków obcych nie było jeszcze powszechne, uczestniczące w nich dzieci miały kontakt ze starannie przygotowanymi i przemyślanymi lekcjami.

Badania Edelenbosa i Kubanek (2007: 34) dotyczące wczesnego nauczania języków obcych w Europie pokazały, że prace empiryczne nie mają większego wpływu na praktykę szkolną. Większość z nich nie cieszy się szerszym zainteresowaniem, również ze względu na nieprzygotowanie czytelników, np. studentów, czy nauczycieli do lektury raportów z badań. Obok potrzeby dalszych studiów empirycznych, które wskazywałyby, jak najefektywniej sterować procesem uczenia się i nauczania języków obcych dzieci, zadbać należy o takie kształcenie akademickie, które przygotowałoby zarówno do recepcji prac empirycznych jak i do prowadzenia badań własnych.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, K. (red.). 2000. *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Apeltauer, E. 2000. „Datenerhebung im Schuleingangsbereich. Methodologische Probleme beim Erheben von Vergleichsdaten”, (w) Aguado, K. (red.): 7-18.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F.G. i Krumm, H.-J. (red.). 2008. *Fremdsprachenlernen erforschen; sprachspezifisch oder sprachübergreifend?* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bleyhl, W. (red.). 2000. *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel Verlag.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: University Press.
- Chromiec, E. 2004. *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Diehr, B. i Frisch, S. 2008. *Mark their words. Sprachleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.
- Doye, P. i Lüttge, D. 1977. *Untersuchungen zum Englischunterricht in der Grundschule. Bericht über das Braunschweiger Forschungsprojekt „Frühbeginn des Englischunterrichts“*, FEU. Braunschweig: Westermann.
- Edelenbos, P. i Kubanek-German, A. 2004. „Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen Entwicklungen in Europa.” *Frühes Deutsch* 2: 4-7.
- Edelenbos, P. i Kubanek, A. 2007. „Fremdsprachen-Frühbeginn: einzigartige Lernchancen nutzen. Zu den Ergebnissen der Studie EAC 89/04 für die Europäische Kommission”. *Frühes Deutsch* 10: 26-38.
- Gładysz, J. 2007. „Empirische Untersuchungen der Effizienz des narrativen Ansatzes”. *Orbis linguarum* 32. 205-231.

- Greig, A., Taylor, J. i Mackay, T. 2007. *Doing Research with Children*. London: SAGE Publication Ltd.
- Jaroszevska, A. 2007. *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Keßler, H.-J. 2006. *Englischerverb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kolb, A. 2007. *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kubaneck-German, A. 2003. *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2. Didaktik der Gegenwart*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krzemińska-Adamek, M. 2006. „Receptywne przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym”. *Poliglota* 1. 78-85.
- Legutke, M., K., Müller-Hartmann, A. i Schocker-v. Dittfurth M. 2009. *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett.
- Marschollek, A. 2002. *Kognitive und affektive Flexibilität durch fremde Sprachen. Eine empirische Untersuchung in der Primarstufe*. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag.
- Pawlak, M. 2009. „Metodologia badań nad strategiami uczenia się języka obcego”. *Neofilolog* 32. 65-83.
- Pinter, A. 2006. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Reichart-Wallrabenstein, M. 2004. „... könnt ich jetzt ja schon mal versuchen, was da steht zu lesen.... Eine Studie zum Umgang mit Schrift im Englischunterricht Klasse 3”. *Frühes Deutsch* 2. 18-20.
- Riemer, C. 2008. „Von Sinn und Unsinn sprachübergreifender Perspektiven in der Fremdsprachenforschung”, w: Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F.G., Krumm, H.-J. (red.). 2008. 178-188.
- Rokoszevska, K. 2006. „A study on the Effectiveness of the Helen Doron Method – Research Results”. *Acta Universitatis Wratislaviensis No 2892 Anglica Wratislaviensis XLIV*. 135-152.
- Ross, J. 2007. *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Rück, H. 2004. *Fremdsprachen in der Grundschule. Französisch und Englisch*. Landau: Verlag Markus Knecht.
- Sambanis, M. 2007. *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sauer, H. 2000: *Fremdsprachenlernen in Grundschulen. Der Weg ins 21. Jahrhundert. Eine annotierte Bibliographie und das Beispiel Nordrhein-Westfalen*. Leipzig, Stuttgart: Klett.
- Szpotowicz, M. 2008. *Second Language Learning Process in Lower Primary Children. Vocabulary Acquisition*. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Szulc-Kurpaska, M. 2001. *Foreign Language Acquisition in the Primary School. Teaching and Strategy Training*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Wawrzyniak-Słiwska, M. 2006. „Autonomia dzieci w wieku wczesnoszkolnym”. *Poliglota* 2.15-25.
- Wieszczezyńska, E. 2007. *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania. Program alfabetyzacji w języku niemieckim jako obcym na przykładzie wybranych metod i elementarzy*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Zangl, R. i Peltzer-Karpf, A. 1998. *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zawodniak, J. 2005. *Teaching Children English with Reliance on the Lexically Driven Syllabus*. Kraków Oficyna Wydawnicza „Impus”.
- Ziegler, G., i Franceschini, R. (red.). 2007. *Beobachtungen zum Früherwerb Französisch in der Grundschule. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ewa Wieszczyńska

*Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych
Wrocław*

**PROBLEMATYKA SPRAWNOŚCI
MÓWIENIA WE WCZESNOSZKOLNEJ
EDUKACJI JĘZYKOWEJ
W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYCH
NIEMIECKOJĘZYCZNYCH BADAŃ
EMPIRYCZNYCH**

**Speaking skills related issues in an early language education
from the perspective of recent empirical studies based
on the German language**

The main goal of this paper is to evaluate recent empirical studies conducted in the German environment which concern the processes of foreign language acquisition by young children in their early school education. The results of these new studies led to the development of new teaching strategies based on the interaction between the teacher and the young learners. Different aspects of the studies reported in the paper are now subject to a widespread debate and they deserve attention in our educational context as well, since Polish schools resemble German ones in many respects. Therefore, the critical overview presented here can be seen as an inspiration for a new research agenda in the area of second language research and teaching methodology for that age group. Moreover, from the practical point of view, it opens new options in developing new teaching methods and teaching materials for young foreign language learners in Polish schools.

1. Wprowadzenie

We współczesnej niemieckojęzycznej literaturze glottodydaktycznej toczą się dyskusje nad optymalną metodą nauczania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym. Danych do opracowania podstaw takiej koncepcji dostarczają wyniki badań empirycznych, których jednym z głównych celów jest m.in. ewaluacja dotychczasowych metod nauczania i zbadanie procesów przyswajania języka obcego dzieci młodszych w warunkach szkolnych. Wyniki tych badań wskazują na małą skuteczność metod opartych wyłącznie na osłuchiwanie z językiem obcym, podkreślają natomiast potencjał językowy dziecka w odniesieniu do rozwijania umiejętności ustnej interakcji w języku obcym. Krytyce poddawane są te koncepcje, które opierają się wyłącznie na reagowaniu niewerbalnym na wypowiedzi ustne nauczyciela, powtarzaniu na pamięć wyuczonych piosenek, wierszyków, rymowanek i promują bezrefleksyjne używanie prymarnych struktur językowych opanowanych imitacyjnie.

W publikacjach naukowych w zakresie wczesnej edukacji językowej toczy się również dyskusja nad podłożem teoretycznym koncepcji opartych na osłuchaniu z językiem obcym. Uznanie słuchania za podstawową sprawność w nauce języka obcego na wczesnych etapach edukacji wynika z faworyzowania tych teorii przyswajania języka, które krzyk i produkcję głosek niemowlaka nie uznają za fazę poprzedzającą mówienie. Zdaniem tych teorii rozwój języka mówionego rozpoczyna się dopiero z fazą gaworzenia. Dziecko widziane jako odbiorca języka i istota przetwarzająca bodźce słuchowe, nie zaś jako współtworząca interakcję z matką czy opiekunem (ruch głową, kontakt wzrokowy, produkcja głosek), tak jak charakteryzuje ten proces Bruner. Dlatego też koncepcje oparte na osłuchiwanie z językiem obcym zakładają etapowe nauczanie poszczególnych sprawności językowych – najpierw słuchanie, a dopiero po pewnym czasie mówienie. Za bardzo ważny etap w nauce języka obcego uznają *silent period*, tzw. prawo do ciszy. Uważają bowiem, że rozwój leksyki i składni w języku jest wynikiem przetwarzania wrażeń słuchowych i konstrukcji mentalnych reprezentacji w umyśle rozwijających się na etapie, kiedy dziecko jeszcze nie mówi (Sambanis, 2007: 45-55). Bleyhl jest zdania, że dziecko zarówno w procesie przyswajania języka ojczystego jak i obcego, najpierw przyswaja system głoskowy, przetwarza i eksperymentuje z językiem. Zbyt wczesne próby mówienia mogą wpłynąć niekorzystnie na obcojęzyczną wymowę (Bleyhl, 2000: 36). Diehr i Frisch krytykują ten etap nauki – wyniki ich badań empirycznych wskazują, że długotrwały brak mówienia na lekcji języka obcego wpływa niekorzystnie na motywację do nauki oraz powoduje, iż dzieci nie mówią lub odpowiadają nauczycielowi w języku ojczystym (Diehr i Frisch, 2008: 15). Również inni badacze uznają wczesne nauczanie języka obcego słuchania i rozumienia za mało skuteczne (Mindt i Wagner, 2009: 173).

Koncepcje oparte na osłuchiwanie uznają, że proces przyswajania języka obcego przebiega podobnie jak nabywanie języka ojczystego. Mindt i Schlüter wskazują jednak, że uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej różnią się

znacznie od dziecka uczącego się mówić w języku ojczystym pod względem poznawczym, rozwojowym i emocjonalnym. Ponadto założenia o podobnym przebiegu tych procesów nie są empirycznie potwierdzone (Mindt i Schlüter, 2003: 6).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie współczesnych niemieckojęzycznych badań empirycznych, które skupiają się na problematyce rozwijania i ewaluacji sprawności mówienia na lekcjach języka angielskiego i francuskiego na etapie wczesnoszkolnym. Należy podkreślić, że wyniki tych badań są w znacznym stopniu przyczynkiem do dyskusji nad nowym podejściem do nauki języka obcego na tym etapie wiekowym.

2. Badania procesów przyswajania języka obcego

Danych o procesach przyswajania języka obcego dzieci w wieku od szóstego do dziesiątego roku życia w warunkach szkolnych dostarczają badania empiryczne „Fremdsprachen in der Grundschule” przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa ds. Nauki, Młodzieży i Sportu Badenii-Wirtembergii. Wprowadzenie języka obcego od klasy 1 szkoły podstawowej i tym samym obniżenie wieku rozpoczynania jego nauki z ośmiu na sześć lat, miało być poprzedzone wnikliwą analizą naukową. Badania empiryczne o charakterze podłużnym przeprowadzono w latach 2001-2005 w wybranych 464 szkołach podstawowych Badenii-Wirtembergii. Stanowią one pierwsze tego typu badania w Niemczech, skupiające się na obserwacji i analizie procesów uczenia się języka obcego dzieci młodszych na przestrzeni całej edukacji wczesnoszkolnej i będące podstawą do opracowania standardów kształcenia w zakresie nauki języka angielskiego i francuskiego w szkole podstawowej (Werlen, 2007: 3).

Zebranie danych opiera się w znacznym stopniu na mikroanalizach nagranych lekcji języka angielskiego i francuskiego, a ich opis ma charakter jakościowy. Nagrań lekcji dokonywano raz w tygodniu, a analizie poddano procesy przyswajania języka obcego wybranych uczniów podczas każdej lekcji, jak również przeanalizowano jego progresję na przestrzeni czterech lat nauki szkolnej (Werlen, 2007: 8).

Wyniki badań wskazują, że nauka języka obcego na etapie wczesnoszkolnym powinna opierać się na immersji i refleksji. Dzieci uczą się języka obcego w interakcji, poprzez interakcję i w celu interakcji z nauczycielem i rówieśnikami. Immersja rozumiana jest jako zanurzenie w interakcję i w dany kontekst sytuacyjny prezentowany na lekcji. Należy zatem poprzez autentyczne współdziałanie na lekcji rozwijać równocześnie umiejętność słuchania i mówienia, rozumianego jako odpowiednia reakcja językowa na wypowiedzi nauczyciela i rówieśników. Mikroanalizy lekcji pokazują, że dzieci spontanicznie reagują na wypowiedzi nauczyciela lub kolegów i koleżanek z klasy, powtarzając pojedyncze wyrazy, nawet gdy nie oczekuje się od nich werbalnych reakcji (Werlen, Bleutge i Manz, 2006: 46-48). Uważa się, że tego typu działania pełnią dwie podstawowe funkcje. Uczniowie wchodzą za pomocą prostych środków językowych w interakcję z nauczycielem, sygnalizując tym samym swoje zainteresowanie lekcją bądź tematem. Ponadto powtarzając na głos dane słownictwo mają możliwość sprawdze-

nia zrozumienia wypowiedzi innych osób i swojej obcojęzycznej wymowy. Znaczą część wypowiedzi ma charakter grupowy – dzieci mimo chęci reagowania werbalnego w języku obcym chcą pozostać jednak anonimowymi. Szczególnie w pierwszych miesiącach nauki cechuje je również duży kontakt emocjonalny z nauczycielem. Ich wypowiedzi są skierowane przede wszystkim do nauczyciela, o czym informuje kontakt wzrokowy z prowadzącym w trakcie reakcji werbalnej. Wraz ze wzrostem kompetencji językowej tego typu działania pojawiają się coraz rzadziej, występują jedynie wówczas, gdy uczniowie konfrontowani są z nowym i trudnym słownictwem.

Wskazano również, że wraz ze wzrostem umiejętności mówienia rozwija się nowa strategia polegająca na *code-switching* – uważa się, że to mieszanie kodu językowego daje dzieciom większą możliwość komunikowania się oraz wskazuje na umiejętność refleksji nad językiem (Werlen, Bleutge i Manz, 2006: 49-50). Mikroanalizy lekcji potwierdziły również zdolność dzieci w wieku wczesnoszkolnym do refleksji nad językiem i procesem jego przyswajania. Wskazano, że w momencie gdy nauczyciele potrafią zaobserwować i przeanalizować wypowiedzi uczniów pod względem lingwistycznym i zastosować odpowiednie ćwiczenia mające na celu uświadomienie dzieciom użycie danego słownictwa i struktur językowych, wówczas wzrasta ich umiejętność spontanicznego werbalnego reagowania w języku obcym (Werlen, Bleutge i Manz, 2006: 43).

Również badanie Roos przeprowadzone w roku szkolnym 2003/2004, skupia się na opisanu procesów przyswajania języka obcego w pierwszym roku jego nauki, a w szczególności koncentruje się na analizie osiągniętych przez dzieci celów w zakresie produkcji językowej w odniesieniu do standardów kształcenia określonych w podstawie programowej i w podręczniku wiodącym. Badanie przeprowadzono na grupie uczniów klas trzecich rozpoczynających naukę języka angielskiego, grupa badawcza obejmowała 4 klasy (Roos, 2007: 116). Podłoże teoretyczne badania stanowią *Processability Theory* i *Teachability Hypothesis* – dają one możliwość oszacowania, na których etapach przyswajania języka obcego poszczególne struktury językowe uczeń jest w stanie opanować w sposób produktywny (Roos, 2006: 109).

Badanie podzielono na dwa etapy – pierwszy obejmował systematyczną obserwację lekcji języka angielskiego, w trakcie drugiego przeprowadzono wywiady językowe, które obejmowały zadania pokazujące umiejętność samodzielnego, spontanicznego zastosowania struktur językowych wchodzących w skład słownictwa produktywnego podręcznika wiodącego. Na podstawie zebranych danych autorka określiła poziom rozwoju językowego uczniów po pierwszym roku nauki. Osiągnięte przez dzieci wyniki w zakresie produkcji ustnej porównano również ze standardami kształcenia sformułowanymi w podstawie programowej i podręczniku wiodącym, w celu pokazania, na ile odpowiadają one rzeczywistym możliwościom przeciętnego ucznia klasy trzeciej szkoły podstawowej. Celem obserwacji natomiast było zaznajomienie się z metodami pracy oraz zebranie danych w zakresie tematów, struktur gramatycznych i słownictwa wprowadzanego i utrwalanego.

nego na lekcji. Na ich podstawie autorka badania opracowała zadania wchodzące w skład wywiadów językowych (Roos, 2007: 126-141).

Wyniki analizy ilościowej struktur morfosyntaktycznych pojawiających się w wypowiedziach ustnych dzieci wykazują, że proces przyswajania języka angielskiego przebiega u wszystkich badanych zgodnie z założeniami *Processability Theory* – 87,5% badanych znajduje się na 1 poziomie rozwoju językowego, 12,5% na poziomie 2 i wczesnym stadium fazy 3. Dzieci formułują samodzielne i spontaniczne wypowiedzi wyłącznie w oparciu o wyrażenia jednowyrazowe i frazy rzeczownikowe (Roos, 2007: 164). Natomiast analiza porównawcza wyników osiągniętych przez dzieci w zakresie samodzielnego mówienia z celami założonymi w podstawie programowej i sformułowanymi w podręczniku wiodącym pokazuje duży rozdźwięk między przewidywaniami a rzeczywistymi możliwościami uczniów rozpoczynających naukę języka obcego. Poprzedzająca badanie empiryczne analiza podręcznika wiodącego wskazuje, że jego autorzy przy wyborze i kolejności wprowadzanych i ćwiczonych struktur językowych nie opierali się na żadnej naukowej teorii przyswajania języka obcego. Cele nauczania w zakresie produkcji językowej w nim zawarte, obejmują struktury językowe ze wszystkich poziomów *Processability Theory*. Badane dzieci natomiast formułowały samodzielne, spontaniczne wypowiedzi za pomocą struktur językowych typowych dla 1 poziomu rozwoju językowego. Wprawdzie stosowały one również struktury językowe z wyższych poziomów – były to jednak prymarne struktury opanowane wyłącznie imitacyjnie, a dzieci nie potrafiły ich wykorzystać w sposób samodzielny i spontaniczny w nowych kontekstach sytuacyjnych (Roos, 2007: 169-172). Wydaje się zatem słusznym zastanowić się nad etapami wprowadzania poszczególnych struktur językowych pod kątem możliwości ich świadomego opanowania przez dzieci w danym stadium rozwoju językowego.

3. Badania jakości kształcenia językowego

Danych o jakości kształcenia językowego w pierwszych klasach szkoły podstawowej dostarczają badania przeprowadzone na zlecenie Ministerstwa ds. Kształcenia, Kultury i Nauki Saary (Franceschini, 2003). Skuteczność nauki języka francuskiego w pierwszym i drugim roku nauki badana była w wybranych 25 klasach, w terminie od stycznia 2001 do lutego 2002 roku. Ewaluację kompetencji językowej dzieci przeprowadzono na podstawie analizy jakościowej i ilościowej danych opartych na obserwacji lekcji, diagnozie rozwoju językowego wybranych uczniów oraz w oparciu o wyniki testu diagnostycznego przeprowadzonego na zakończenie badania. Mikroanalizy lekcji koncentrują się na formach interakcji w klasie, reakcjach dzieci wskazujących na zrozumienie wypowiedzi nauczyciela oraz na wypowiedziach ustnych uczniów. Autorzy badania podejmują również próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób dzieci rozwijają swoją kompetencję komunikacyjną i samodzielnie tworzą wypowiedzi ustne.

Test diagnostyczny miał natomiast na celu ocenę indywidualnych umiejętności dzieci w zakresie słuchania i mówienia (Franceschini, 2003: 9-11).

W podsumowaniu wstępnych wyników autorzy odnoszą się w sposób krytyczny do poziomu językowego dzieci biorących udział w badaniu. Wskazują co prawda na dość wysoki poziom opanowania słownictwa receptywnego – dzieci rozumiały obcojęzyczne wypowiedzi nauczyciela, jednak reagowały na nie przede wszystkim w sposób niewerbalny lub udzielały odpowiedzi w języku ojczystym. Bardzo rzadko komunikowały się w języku obcym za pomocą jedno- lub dwuwyrzowych zdań. Dopiero po 15 miesiącach nauki języka francuskiego były w stanie tworzyć samodzielne, spontaniczne dwu- i trzywyrzowe wypowiedzi ustne – są to przede wszystkim frazy rzeczownikowe, frazy czasownikowe występowały bardzo rzadko. Zaobserwowano natomiast, że dzieci czyniły duże postępy w mówieniu sterowanym opartym na powtarzaniu chórem i użyciu prymarnych struktur językowych opanowanych imitacyjnie. Zwrócono uwagę na poprawną wymowę i płynność wypowiedzi (Franceschini, 2003: 22-23).

Ważnym wydaje się fakt, iż dzieci znacznie częściej tworzyły samodzielne i spontaniczne wypowiedzi w języku obcym na lekcjach opartych na interakcji. Decydującą rolę odgrywał tu nauczyciel, który potrafił nawiązać kontakt emocjonalny z klasą. Przeprowadzone analizy jakościowe i ilościowe materiału badawczego wskazują, że dzieci dysponowały dużym potencjałem, który umożliwia im samodzielne mówienie już w pierwszych miesiącach nauki. Autorzy badań proponują zatem spojrzeć na naukę języka obcego z innej perspektywy – uważają, że jest on przyswajany poprzez konkretne działanie z innymi i dlatego też proponują zastąpić dotychczasowe metody nauczania formami opartymi na interakcji i wspólnym działaniu językowym z rówieśnikami (Franceschini, 2003: 24).

Również wyniki badania mającego na celu ocenę poziomu językowego dzieci w zakresie mówienia, przeprowadzonego na zakończenie dwuletniego cyklu nauki języka angielskiego w wybranych szkołach Północnej Nadrenii-Westfalii, wskazują na konieczność zmiany dotychczasowej koncepcji nauczania (Groot-Wilken i Thürmann, 2007). Próbką badawczą objęła 1400 uczniów klas czwartych, badanie o charakterze poprzecznym przeprowadzono w maju 2007. Dane ilościowe i jakościowe zebrano na podstawie testu kompetencji językowej składającego się z dwóch zadań. Pierwsze polegało na przeprowadzeniu dialogu z nauczycielem i sprawdzało umiejętność interakcji w sytuacji pierwszego spotkania z nowo poznaną osobą. Podczas drugiego zadania dzieci opisywały obrazek.

Wyniki przeprowadzonego testu wskazują, że dzieci potrafiły tylko w części wejść w interakcję z nauczycielem – na postawione pytania udzielały co prawda poprawnych odpowiedzi, jednak tylko co dziesiąty uczeń był w stanie samodzielnie zadać pytanie w języku obcym. W posumowaniu wyników drugiego zadania autorzy podkreślają wysoki poziom opanowania produktywnego słownictwa – dotyczy to przede wszystkim rzeczowników. Wypowiedzi dzieci były dość krótkie i składały się z jednego wyrazu i fragmentów zdań. Tylko 10% uczniów była w stanie opisać obrazek za pomocą spójnych krótkich zdań.

Na podstawie obserwacji zachowań uczniów podczas wykonywania zadań testowych, stwierdzono dużą gotowość do komunikowania się w języku obcym, mimo deficytów w zakresie odpowiednich środków językowych. Dzieci nie bały się popełniać błędów, podejmowały ryzyko komunikacyjne stosując różnorodne strategie, w celu wyrażenia swoich intencji w języku angielskim. Uznaje się, że ten potencjał dzieci należy odpowiednio wykorzystać w planowaniu nauczania na etapie wczesnoszkolnym. Lekcje języka obcego powinny dawać możliwość rozwijania umiejętności słuchania i mówienia poprzez fazy lekcji oparte na interakcji. Dzięki tym działaniom stworzy się dzieciom możliwość produktywnego użycia języka obcego w naturalnych warunkach komunikacyjnych. Natomiast nauka języka powinna być również oparta na refleksyjnym podejściu do jego elementów – przeanalizowane błędy językowe dzieci świadczą, że potrafią one uogólniać i eksperymentować z językiem.

4. Badania wdrożeniowo-ewaluacyjne

Badanie przeprowadzone przez Sambanis miało na celu ocenić funkcjonowanie nowej koncepcji nauczania opartej na wspólnych działaniach językowych w klasie. Koncepcja ta opiera się na interakcjonizmie Brunera i teorii figuracji Eliaasa. Zakłada ona, że dziecko uczy się języka obcego po to by uczestniczyć w procesie komunikacji, a przyswaja sobie obcojęzyczny kod poprzez współpracę z innymi dziećmi i nauczycielem. W tym procesie zarówno słuchanie jak i mówienie odgrywają równorzędną rolę – badania empiryczne wskazują na zależność pomiędzy motywacją a rozwijaniem umiejętności mówienia na lekcji języka obcego. Rozwijanie mówienia opiera się na nauce jego elementów poprzez słuchanie, ćwiczenie odpowiedniej wymowy, imitację i poszerzanie słownictwa w zakresie języka instrukcji klasowych i zwrotów używanych w życiu codziennym (*sprachlernorientierte Ko-Aktionen*). Kładzie się jednak duży nacisk na to by zdania te wykonywane były w grupie i wspierały jej dynamikę. Najważniejszym jednak elementem lekcji są aktywności oparte na wspólnym przeżywaniu języka obcego (*spracherlebnissetzende Ko-Aktionen*) – proponuje się takie formy pracy, gdzie możliwa będzie w miarę naturalna interakcja uczniowie-nauczyciel. Koncepcja odrzuca *silent period*, tzw. prawo do ciszy oraz tradycyjne formy pracy ze słownictwem, polegające na fazach wprowadzenia, ćwiczenia i zastosowania. (Sambanis, 2007: 137-159; 2008: 60-66).

Wdrożenie nowej koncepcji nauczania i jej ewaluacja przeprowadzone zostały w oparciu o studium przypadku. Badania prowadzone były głównie w metodologii jakościowej, opierającej się na zasadach badań w działaniu. W celu zapewnienia jak największego stopnia ugruntowania wiedzy zastosowano triangulację badaczy, źródeł i metod. Badanie przeprowadzono w terminie od kwietnia do lipca 2004 w dwóch różnych szkołach podstawowych. Próbką badawczą obejmowała dwie klasy pierwsze – grupę uczącą się języka angielskiego i grupę uczącą się języka francuskiego. Dane zebrane zostały na podstawie obserwacji lekcji,

mikroanaliz wybranych sekwencji lekcji w oparciu o nagrania wideo, protokołów, ankiet, ankiet samooceny uczniów, wywiadów i dzienników badań. Główne pytania badawcze odnoszą się do roli aktywności opartych na wspólnym działaniu językowym w rozwijaniu umiejętności interakcji w języku obcym, do języka ucznia i nauczyciela w trakcie komunikacji, do technik nauczania rozwijających równocześnie rozumienie ze słuchu i mówienie. Ponadto badanie dostarcza danych w zakresie rozwoju językowego i strategii uczenia się dzieci w pierwszym roku nauki języka obcego na etapie wczesnoszkolnym (Sambanis, 2007: 86-87).

Wyniki badań pokazują, że rozwój umiejętności komunikacyjnych w języku obcym jest już możliwy na początkowym etapie nauki poprzez wprowadzenie faz lekcji opartych zarówno na sprawnościach receptywnych i produktywnych. Zastosowanie nowej koncepcji nauczania opartej na działaniach językowych w żadnym stopniu nie wpływa niekorzystnie na proces przyswajania języka obcego. Dzieci ucząc się poprzez doświadczenie a nie obserwację, mają możliwość w znacznie większym stopniu stosować język obcy na lekcji. Analiza porównawcza wypowiedzi badanych nauczycieli i uczniów wskazuje, że zastosowanie w nauczaniu sekwencji lekcji opartych na interakcji daje dzieciom wiele możliwości produktywnego użycia środków językowych przy równoczesnym rozwijaniu umiejętności rozumienia ze słuchu. Ustne reakcje językowe uczniów na lekcjach języka angielskiego wynoszą 50% całości wypowiedzi, a na lekcjach języka francuskiego 41,7% (są to zarówno reakcje całej klasy jak i wypowiedzi pojedynczych uczniów). Na podkreślenie zasługuje fakt, że są to przede wszystkim samodzielne, spontaniczne wypowiedzi ustne o długości nawet do 7 wyrazów (Sambanis, 2007: 351-353). Ich analiza leksykalno-składniowa pokazuje, że 2/3 reakcji ustnych składa się z jedno- i dwuwyrzowych wypowiedzi, około 1/3 stanowią wypowiedzi o długości od trzech do siedmiu wyrazów. Najczęściej stosowanymi złoženiami wyrazowymi są takie połączenia jak: rodzajnik i rzeczownik, zaimek pytający i zaimek osobowy oraz przymiotnik i rzeczownik. Czasownik pojawia się w wypowiedziach dłuższych będących prymarnymi strukturami językowymi opanowanymi imitacyjnie. Autorka wysuwa hipotezę, że zdania dwuwyrzowe dzieci budują samodzielnie w oparciu o reguły używania języka, dłuższe natomiast zapamiętywane i odtwarzane są w całości w oparciu o imitację (Sambanis, 2007: 360-361).

Mikroanalizy sekwencji lekcji opartych na interakcji dostarczają danych mających na celu wyjaśnienie w jakich sytuacjach dzieci stosują język ojczysty i mieszanki językowe. Autorka uważa, że uczniowie używają ich jako strategii kompensacyjnych, komunikacyjnych i kognitywnych. Dzieci najczęściej przechodzą na język ojczysty i wykorzystują mieszanki językowe w momencie, gdy brak im środków językowych do wyrażenia danych intencji w języku obcym, a nie potrafią ich przekazać za pomocą środków niewerbalnych i parawerbalnych. Rzadziej w celu refleksji językowej w formie tzw. głośnego myślenia. Autorka uważa, że stosowanie mieszanek językowych może świadczyć o wiedzy językowej w zakresie składni obcojęzycznej – dzieci bowiem w sposób świadomy uzupełniają odpowiednimi

wyrazami z języka ojczystego luki w wypowiedziach w języku obcym. Mieszanki te pojawiają się częściej w drugim roku nauki, co ma związek z bardziej zaawansowanym opanowaniem obu systemów językowych. Analiza wypowiedzi uczniów pokazuje również, że wczesne próby mówienia nie wpływają w żaden sposób niekorzystnie na obcojęzyczną wymowę. Również nie mają niekorzystnego wpływu na rozwój umiejętności rozumienia ze słuchu (Sambanis, 2007: 353-357).

5. Podsumowanie

Omówione powyżej badania stanowią wybór aktualnych tendencji we wczesnej edukacji językowej w Niemczech. Zaproponowane rozwiązania znajdują odzwierciedlenie w licznych opracowaniach metodycznych dla nauczycieli języków obcych i tym samym podejmują próbę połączenia teorii z praktyką szkolną.

Wykorzystując zdolności dzieci do refleksji nad językiem i procesem jego przyswajania, opracowano model wprowadzania i ćwiczenia nowych elementów języka „od imitacji do świadomego użycia środków językowych” (*Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln*). Dla celów lekcji języka obcego zaadaptowano z psychologii poznawczej schemat Karmiloff-Smitha – zakłada on przejście od procesów poznania pośredniego do procesów poznania bezpośredniego. Zastosowanie tego modelu pozwala na produkcję językową, kreatywność i możliwość użycia prymarnych struktur językowych opanowanych imitacyjnie w nowych kontekstach sytuacyjnych (Mindt, 2006; Dudek, 2006).

Podjęmowane są również próby opracowania podstawowego słownictwa i struktur językowych, możliwych do opanowania produktywnego przez dzieci uczące się języka angielskiego. Punkt wyjścia stanowi poziom rozwoju językowego uczniów na poszczególnych etapach edukacji wczesnoszkolnej, jak również częstotliwość występowania danego słownictwa w języku dzieci będącymi rodzimymi użytkownikami tego języka (Mindt i Wagner, 2009). Opracowywane są również narzędzia diagnozujące poziom opanowania umiejętności mówienia w języku angielskim, które opiera się na różnych formach dyskursu, w zależności od wieku ucznia i poziomu opanowania języka (Diehr, 2006; Diehr i Frisch, 2008).

Przedstawione badania empiryczne w zakresie wczesnej edukacji językowej mogą stanowić również przyczynek do dyskusji nad kształceniem językowym w pierwszych klasach szkoły podstawowej w Polsce. Przeprowadzono je bowiem w warunkach badawczych, które w niewielkim stopniu różnią się od polskiego kontekstu edukacyjnego na tym etapie szkolnym.

BIBLIOGRAFIA

- Bleyhl, W. 2000. *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel.

- Diehr, B. 2006. „Fünf Thesen zur Beurteilung der Sprechleistungen im ergebnisorientierten Englischunterricht in der Grundschule” (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.
- Diehr, B., Frisch, S. 2008. *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.
- Dudek, J. 2006. „Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln: Unterrichtseinheit zum Modalverb *can*” (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.
- Franceschini, R. 2003. „Effizienz des Frühunterrichts: begleitende Forschung im Rahmen der Fremdsprachenreformen”. Schlussbereich über das erste Förderjahr 1.1.2001-28.2.2002: www.phil.uni-sb.de/fr/romanistik/linguistik/lf/ DW 09.10.2009.
- Groot-Wilken, B., Thürmann, E. 2007. „Learn to speak English. Eine Studie zeigt, dass Kinder im Englischunterricht der Grundschule mehr sprechen sollten”. *Forum Schule* 19/2: <http://archiv.forum-schule.de/fs19/magforsch.html> DW 09.10.2009.
- Mindt, D. 2006. „Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln: Ein neues Unterrichtsmodell” (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.
- Mindt, D., Schlüter, N. 2003. *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Mindt, D., Wagner, G. 2009. *Innovativer Englischunterricht für die Klassen 1 und 2*. Braunschweig: Westermann.
- Roos, J. 2006. „Spracherwerb und Sprachproduktion im Englischunterricht der Grundschule” (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.
- Roos, J. 2007. *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr.
- Sambanis, M. 2007. *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Sambanis, M. 2008. „Sprechen im Anfangsunterricht oder ist Schweigen Gold?” (w) *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2* (red. Ch. Reinhold, G. Cwik). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Werlen, E. 2007. „Zusammenwirken von Unterrichtsziel und Fachdidaktik im Fremdsprachenunterricht der Grundschule” (w) *Wege zu anderen Sprachen und Kulturen. Festschrift für Frau Prof. Dr. Heidemarie Sarter* (red. B. Stein). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Werlen, E., Bleutge, Ch., Manz, S. 2006. „Grundlagen für eine Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts – Zwischenergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase *Fremdsprachen in der Grundschule in Baden-Württemberg*” (w) *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen* (red. N. Schlüter). Berlin: Cornelsen.

Małgorzata Burzyńska

*Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy
im. Marii Grzegorzewskiej w Pile*

**LEKCJA JĘZYKA
OBCEGO Z UCZNIEM
NIEPEŁNOSPRAWNYM
MIEJSCEM BADAŃ METODĄ
INDYWIDUALNYCH
PRZYPADKÓW**

**A foreign language lesson with a disabled pupil –
the place of a case study method**

The article presents preliminary results of research conducted during English language classes, with the case study method, among pupils with intellectual disability attending a primary special needs school. The research was meant to help answer the questions related to the possibility of incorporating foreign language teaching in the comprehensive process of their rehabilitation, and especially the development of individual cognitive skills as well as the mother tongue command. The article emphasizes the advantages of research based on a case study which enables the researcher to apply the principle of individualization and the treatment of every pupil as a subject no matter what the developmental barriers may be.

1. Wstęp

Prezentowany referat jest próbą wstępnej refleksji, dotyczącej wybranych aspektów badań, prowadzonych metodą indywidualnych przypadków, na lekcjach języka obcego z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Podstawowym celem badań było znalezienie możliwości włączenia nauki języka obcego w całościowy proces ich rehabilitacji, zwłaszcza w płaszczyźnie usprawniania poszczególnych zdolności poznawczych oraz znajomości języka ojczystego. Z tego względu przedstawię najpierw uzasadnienie wyboru wskazanej metody do badań prowadzonych z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną,

następnie zaprezentuję portret wybranego dziecka z grupy objętej badaniami. Całość zostanie podsumowana we wnioskach końcowych, stanowiących wstępne podsumowanie badań.

2. Badanie metodą indywidualnych przypadków

W perspektywie badawczej, realizowanie przez nauczyciela zasad autonomii i podmiotowości ucznia umożliwia mu wybór odpowiedniej metody badań. Z wielu względów, metoda indywidualnych przypadków może nie tylko umożliwiać nauczycielowi stosowanie w praktyce zasady indywidualizacji, lecz także wpływać na pełniejsze poznanie dzieci, którym pomaga zdobyć wiedzę i umiejętności. Dzięki zastosowaniu wskazanej metody badacz może mieć możliwość dokładniejszego zrozumienia licznych barier w pełnym poznawaniu i rozumieniu złożoności świata, które pojawiają się w przypadku niepełnosprawności intelektualnej. Będąc zatem opisem jednostkowych zmagani konkretnych osób, metoda indywidualnych przypadków stwarza jednocześnie płaszczyznę dla pełniejszej interpretacji kontekstu badanego wycinka rzeczywistości społecznej. W jej centrum zawsze pozostaje osoba – podmiot, który współtworzy i twórczo przekształca swoje otoczenie.

Jedną z podstawowych przesłanek wyboru metody indywidualnych przypadków do badania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na lekcjach języka angielskiego było założenie, że dzięki jej zastosowaniu badacz może położyć „silniejszy nacisk na procesy zachodzące w klasie szkolnej niż na mierzalne produkty w postaci pewnych wyników dydaktycznych czy wychowawczych”, a tym samym pełniej zrozumieć i ocenić znaczenie podejmowanych w klasie oddziaływań (Komorowska 1989: 18). Dzięki temu główny akcent padał na analizowanie nauczania-uczenia się oraz jego uwarunkowań w klasie szkolnej.

Istota studium przypadku polega na gromadzeniu informacji o wybranych przez badacza osobach, w sferze fizycznej, psychicznej i społecznej (Łobocki 1999: 247). W przypadku badania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim dane te mogą pomóc w ustaleniu, postulowanej na gruncie pedagogiki specjalnej, wszechstronnej diagnozy i prognozy ich rozwoju. Wiąże się to z opracowaniem, dostosowanych do potrzeb i możliwości dzieci, adekwatnych oddziaływań terapeutycznych, których prowadzenie umożliwi usprawnianie zaburzonych sfer rozwojowych.

Celem przyjętym na wstępie prezentowanych badań, prowadzonych wśród uczniów Szkoły Podstawowej Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Pile, była obserwacja możliwości prowadzenia oddziaływań usprawniających na lekcjach języka obcego z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, która umożliwiłaby jednocześnie udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

- jak i na ile nauka języka obcego w badanej grupie może stanowić część procesu rehabilitacyjnego?

- jakie obszary rozwoju mogą być bogatsze dzięki nauce języka obcego?
- jak dzięki nauce języka obcego można usprawniać znajomość języka ojczystego?

Poszukiwanie zakresu prowadzenia oddziaływań rehabilitacyjnych na lekcjach języka obcego doprowadziło do traktowania przyjętej płaszczyzny nauczania-uczenia się jako wypadkowej wielu zjawisk.

Metoda indywidualnych przypadków okazała się tu pomocna, ponieważ umożliwiła obszerną, a zarazem zindywidualizowaną charakterystykę obszaru badanej rzeczywistości, a zwłaszcza jej podmiotów. Każdy uczeń poddany badaniu to jednostka o swoistych cechach w płaszczyźnie biopsychospołecznej, mocnych i słabych stronach, zróżnicowanym poziomie rozwoju poszczególnych sfer, które mają wpływ na uczenie się języka obcego. Stąd wybór metody, która polega na „pełnym poznaniu i ocenie rozwoju jednostki, aktualnego poziomu tego rozwoju i podjęciu na tej podstawie odpowiednich działań – albo wzmacniających, albo korektywnych i naprawczych” (Baranowicz 2001: 119). Jednocześnie badania o charakterze jakościowym, a zwłaszcza studium przypadku mogą torować drogę do całościowego poznania obszaru badanej rzeczywistości, zwłaszcza poprzez możliwość uwypuklenia jego niepowtarzalnego wymiaru (por. Turlejska 1998).

W centrum badań prowadzonych metodą indywidualnych przypadków pozostaje uczeń, stąd pojawiające się w ich trakcie możliwości odkrywania jego sił rozwojowych, które mogą wspomagać oddziaływania rehabilitacyjne. W szerszym kontekście natomiast badania tego typu mogą stymulować „działania prowadzące ku lepszemu rozumieniu problemów osób niepełnosprawnych, a lepsze zrozumienie do adekwatnych form pomocy i wsparcia” (Baranowicz 2001: 123). W tej perspektywie, badanie za pomocą studium przypadku, na lekcjach języka obcego z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, to szansa zrozumienia wielu trudności w uczeniu się, na jakie napotykają. Jednocześnie jest to także szansa na poszukiwanie możliwości ich przezwyciężania.

Podsumowując, wybór metody badań poprzedzony był refleksją dotyczącą możliwości jak najpełniejszego poznania ucznia i szans wykorzystania jego mocnych stron do konstruowania oddziaływań rehabilitacyjnych prowadzonych na lekcjach języka angielskiego.

3. Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną jako podmiot badania

Zastosowanie metody indywidualnych przypadków stało się także przyczyną pogłębionej refleksji dotyczącej istoty niepełnosprawności intelektualnej. Czy powinna być ona opisywana jedynie z punktu widzenia utrudnień w uczeniu się i funkcjonowaniu w społeczeństwie? Okazuje się, że zdiagnozowanie niepełnosprawności intelektualnej u dziecka niejako implikuje traktowanie go jako ucznia specjalnego, jedynie z punktu widzenia trudności i barier, a nie jako osoby posiadającej obok słabych także mocne strony.

Ponieważ lekcja języka angielskiego stała się miejscem badań metodą indywidualnych przypadków, skutkiem ich prowadzenia jest charakterystyka poszczególnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, dokonana w wybranych sferach. Do wstępnej prezentacji wyników badań wybrano portret Dawida.

Portret Dawida

ucznia klasy V szkoły podstawowej specjalnej

Poziom rozwoju intelektualnego: upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim o nieznanym etiologii

Rodzina: pełna, młodszy brat

Stopień zainteresowania rodziców postępami dziecka: przeciętny

Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne: szkoła ogólnodostępna (I klasa szkoły podstawowej)

Zajęcia specjalistyczne: arteterapia (głównie z powodu niskiego rozwoju motoryki małej), logopedia (z uwagi na wadę zgryzu)

Ogólna charakterystyka ucznia:

W zakresie usposobienia i zachowania uczeń jest zdyscyplinowany i taktowny, najczęściej reaguje adekwatnie do sytuacji. Jego koncentracja uwagi na zadaniu zależy od stopnia zainteresowania tematem, ale z reguły jest prawidłowa. Potrafi chętnie współpracować w grupie, przestrzega norm społecznych. Nie wymaga stałej pomocy nauczyciela, choć zabiega o jego uwagę i pochwały. W zakresie sprawności manualnej nie zawsze poprawnie odtwarza kształty figur i proporcje postaci, rysunek wypełnia niestarannie i niedokładnie.

Diagnoza rozwoju językowego:

- dobry rozwój kontaktu słownego: uczeń chętnie rozmawia z kolegami i nauczycielem, wypowiada się za pomocą kilku zdań stanowiących logiczną całość, na pytania dotyczące tematu lekcji odpowiada najczęściej jednym lub kilkoma wyrazami, ale zachęcony przez nauczyciela wypowiada się jednym zdaniem prostym,
- w zakresie artykulacji: w mowie spontanicznej pojawiają się ubzdźwięcznienia, myli miejsca artykulacji,
- jego wypowiedzi nie zawsze dotyczą treści zajęć, choć potrafi zadać właściwe pytanie do tematu lekcji,
- opisując ilustrację posługuje się kilkoma zdaniami, ale najczęściej wymienia tylko przedmioty na niej zawarte, przy pomocy nauczyciela stara się dostrzegać związki przyczynowo-skutkowe,
- prawidłowo rozumie polecenia dotyczące konkretnych zachowań w klasie, czynności umysłowych,
- w większości używa poprawnych nazw do określania przedmiotów, zjawisk,

- podejmuje próby zdefiniowania wybranych pojęć,
- w zakresie poprawności gramatycznej w wypowiedziach stosuje wszystkie części mowy, stosuje znaki przestankowe, problemy z podziałem wyrazów na sylaby,
- czyta całościowo, trudności w zakresie rozumienia treści przeczytanego tekstu, odpowiada na pytania do tekstu ukierunkowany pomocniczymi pytaniami nauczyciela,
- w zakresie umiejętności pisania: pisze prawą ręką, przy odwzorowywaniu popełnia błędy polegające na opuszczaniu liter, pisząc zachowuje łączenia i odstępy, nie zachowuje właściwego kształtu liter oraz proporcji.

Mocne strony ucznia:

- dobrze rozwinięte zdolności wyobrażeniowe i przestrzenno-wzrokowe,
- na średnim poziomie rozwinięta spostrzegawczość wzrokowa, analiza i synteza wzrokowa, zdolność myślenia logicznego
- średni zasób słownictwa,
- dobra znajomość norm i zachowań społecznych.

Słabe strony ucznia:

- deficyty percepcji wzrokowej,
- niski poziom umiejętności przyswajania nowych wiadomości,
- słaby zakres pamięci,
- znaczne trudności w porządkowaniu i organizowaniu wiedzy,
- niski zakres wiedzy ogólnej,
- liczne trudności w przepisywaniu tekstu,
- litery są niekształtne.

Zalecenia rehabilitacyjne:

- wzbogacać zakres słownictwa i wiadomości o otaczającym świecie,
- stosować ćwiczenia mające na celu usprawnienie techniki pisania, zwracać uwagę na poprawność odwzorowywanego przez ucznia tekstu, motywować do kształtnego zapisu liter,
- nagradzać za drobne osiągnięcia,
- wzbudzać motywację i prezentować możliwość wykorzystywania przyswojonej wiedzy i umiejętności,
- doskonalić samodzielność i umiejętność radzenia sobie w sytuacjach społecznych,
- doskonalić koordynację wzrokowo-ruchową,
- usprawniać analizę i syntezę wzrokowo-ruchową na materiale obrazkowym.

Propozycja wykorzystania informacji o dziecku, zawartych we wstępnej diagnozie, do planowania edukacyjno-terapeutycznych oddziaływań na lekcji języka obcego:

Cele główne:	Formy Indywidualizacji:	Wybrane ćwiczenia usprawniające stosowane na lekcjach języka obcego:	Prognozowane osiągnięcia ucznia:
<p>Cel edukacyjny: wyposażenie ucznia w wiadomości i umiejętności zgodnie z autorskim programem nauczania na poziomie dobrym i bardzo dobrym</p> <p>Cel terapeutyczny: pozytywnie wzmacniać rozwój poznawczy ucznia</p>	<p><i>Usprawnianie koncentracji uwagi</i> – wzbudzanie zainteresowania ćwiczeniami, podawanie krótkich poleceń lub podawanie ich etapami,</p> <p><i>Usprawnianie pamięci</i> – sprawdzać poziom zrozumienia treści, stosować częstą kontrolę postępów, utrwalać materiał nauczania różnymi sposobami, stosować techniki polisen-soryczne,</p> <p><i>Usprawnianie umiejętności organizacji i porządkowania wiedzy</i> – omawianie celu lekcji, podkreślanie istotnych wiadomości, wielostronne wiązanie tematu lekcji z wiedzą dziecka, łączenie wiadomości w zakresy tematyczne,</p>	<p>a) w zakresie usprawniania rozwoju grafomotorycznego:</p> <ul style="list-style-type: none"> - zabawy plastyczne z użyciem różnorodnych technik, - rysowanie na podany temat, - składanie obrazków w całość, - wypełnianie konturów, układanki - rysowanie liter i symboli na różnych powierzchniach, - dorysowywanie brakujących elementów, <p>b) w zakresie usprawniania percepcji i pamięci wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wskazywanie i nazywanie przedmiotów w klasie i na ilustracjach, - porównywanie ilustracji, - dobieranie par jednakowych obrazków, - układanie historyjek obrazkowych (z uwzględnieniem związków przyczynowo-skutkowych), - składanie obrazka z części, - dobieranie części obrazka do całości, - wyszukiwanie takich samych wyrazów, - wyszukiwanie wyrazów według wzoru, - odtwarzanie wzorów z pamięci, - porównywanie wyrazów i liter o podobnym kształcie graficznym, - układanie domina literowego, - uzupełnianie zdań podanymi wyrazami i liter w wyrazach, 	<p>Zgodnie z założonymi w autorskim programie nauczania.</p> <p>W aspekcie terapeutycznym:</p> <ul style="list-style-type: none"> - poprawa rozwoju grafomotorycznego, - lepsza koncentracja uwagi, - poprawa umiejętności organizowania wiedzy, - wzrost zakresu zapamiętywanego materiału.

		- ćwiczenia w pisaniu i czytaniu wyrazów.	
--	--	---	--

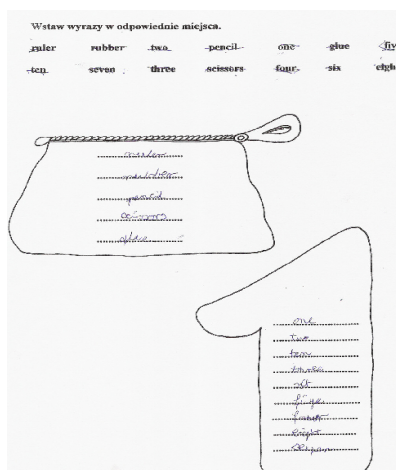
Tabela 1: Propozycja prowadzenia oddziaływań rehabilitacyjnych na lekcjach języka obcego z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (opracowanie M.B.)

4. Przykłady ćwiczeń o charakterze korekcyjno-kompensacyjnym stosowane na lekcjach języka angielskiego z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

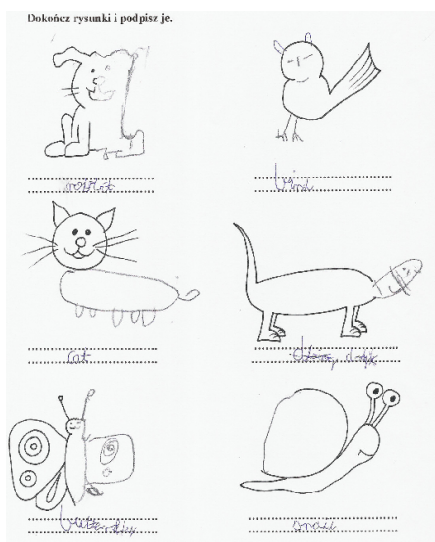
Wybrane ćwiczenia wykonane przez Dawida na lekcjach języka angielskiego:



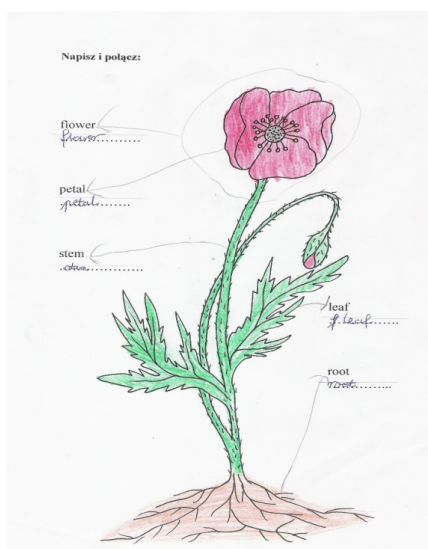
Dawid, mój dom (Bruni 2005)



Dawid, przybory szkolne i liczebniki



Dawid, poznajemy zwierzęta



Dawid, kwiaty

Prezentowane ćwiczenia to tylko jedna z możliwości kształtowania wyobraźni przestrzennej, usprawniania koordynacji wzrokowo-ruchowej i rozwoju grafomotorycznego u ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Pomimo prostej formy, mogą być one stosowane na lekcjach języka obcego, ponieważ umożliwiają dziecku porządkowanie wiedzy w języku ojczystym.

5. Wnioski i refleksje z badań prowadzonych metodą indywidualnych przypadków

Wstępne wnioski, prowadzonych w trakcie całego roku szkolnego badań, pozwalają na podkreślenie wielostronnej roli nauczania-uczenia się języka obcego w rehabilitacji. Przede wszystkim, ucząc języka obcego, można stymulować rozwój poznawczy dziecka i usprawniać jego uwagę, pamięć, myślenie i mowę oraz świadomość meta-językową i metapoznawczą. W zależności od psychofizycznych i edukacyjnych potrzeb uczniów ćwiczenia wykonywane w celu doskonalenia percepcji i pamięci wzrokowej i słuchowej, koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, rozwoju grafomotorycznego czy słuchu fonematycznego mogą być włączone w jego indywidualny program nauczania języka obcego. „Wprowadzanie” dziecka w świat nowego języka to także możliwość rozwoju konceptualizacji pojęć, prawidłowego określania ich znaczeń oraz porządkowania wiedzy w języku ojczystym. Dodatkowo, to także szansa nabywania nowych technik uczenia się języka i przezwycięzania trudności komunikacyjnych (por. Karpińska-Szaj 2006a, 2006b).

W wymiarze społecznym, nauczanie-uczenie się języka obcego przez dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim może pozytywnie wpływać na

ich samoocenę. Rola nauczyciela, z jednej strony, sprowadza się do organizowania uczniom sytuacji sprzyjających wykorzystywaniu posiadanej przez nich wiedzy w praktyce (prace projektowe, konkursy, pomoc koleżeńska). Z drugiej strony, podnoszenie wiary dzieci w ich możliwości będzie wspierane poprzez pozytywne wzmacnianie ich osiągnięć oraz ocenę postępów w wymiarze indywidualnym.

W trakcie prowadzenia badań trudne okazały się pytania o zakres indywidualizacji oraz taką ich organizację, która obok traktowania uczniów jako aktywnych podmiotów, umożliwiałaby także autorefleksję nauczyciela, prowadzoną od wymiaru jednostkowego ku szerszej perspektywie. Stosowanie zasady indywidualizacji w trakcie badań sprowadzało się do uwzględniania możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci w doborze treści, metod i form pracy dydaktycznej. Jednocześnie starano się uwzględnić różnice między badanymi uczniami, a przede wszystkim możliwości ich zmian rozwojowych i czynników na nie wpływających (por. Stawowy-Wojnarowska 1989). W tym kontekście nauczyciel starał się wspierać wysiłki każdego dziecka w wielostronnym poznawaniu otoczenia, motywując go do zdobywania nowych wiadomości i umiejętności oraz wzmacniając wzrost jego wiary we własne możliwości nauki języka obcego. Zrozumienie odmienności każdego ucznia, zwłaszcza w sytuacji niepełnosprawności, pozwala nauczycielowi na porównawcze spojrzenie na całą grupę uczniów, przejście od wymiaru jednostkowego ku szerszej perspektywie, lecz nie jest to „porównywanie jednego dziecka z drugim, by je ocenić, ale by stworzyć dla każdego z nich najbardziej optymalne warunki owego dostosowania zakresu, stopnia trudności treści do możliwości [...] oraz jego chęci uczestniczenia w czynnościach szkolnych” (Głodkowska 1999: 89).

Wstępne wyniki badań pozwalają wnioskować o tym, że edukacja językowa, może być włączona w realizowany dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną proces rehabilitacyjny. Jej głównym celem w sytuacji niepełnosprawności umysłowej, realizowanym na lekcjach języka obcego, jest jak najpełniejszy rozwój językowy dziecka (przede wszystkim w odniesieniu do języka ojczystego). Zastosowanie w badaniach metody indywidualnych przypadków, pozwoliło nie tylko na wielostronną analizę płaszczyzny nabywania sprawności językowych i komunikacyjnych, w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, ale także na podjęcie próby ukazania jednostkowych zmagani z poznawaniem i używaniem języka obcego, pomimo istnienia barier rozwojowych.

6. Uwagi końcowe

Stosowanie metody indywidualnych przypadków w badaniach uczniów z niepełnosprawnością intelektualną może pomagać nauczycielowi nie tylko we wszechstronnym ich poznaniu, ale także w twórczym stosowaniu zasady indywidualizacji. Dzięki jej założeniom, przed każdym dzieckiem otwiera się możliwości integracji rodzaju podejmowanej aktywności z rozwijaniem pozytywnych cech jego osobowości, które ułatwią komunikację z otoczeniem. Gruntowna analiza edukacyjno-terapeutycznych potrzeb dziecka dokonywana w ba-

daniach metodą indywidualnych przypadków to także szansa włączenia edukacji językowej do całościowego procesu jego rehabilitacji.

W zintegrowanym podejściu do ucznia z niepełnosprawnością to zrozumienie wielości biopsychospołecznych czynników konstytuujących jego codzienne życie, ograniczeń ale i szans rozwoju, staje się dla nauczyciela punktem wyjścia do poszukiwania, prowadzonych za pomocą studium przypadku, wielości oddziaływań rehabilitacyjnych. Prowadzenie badań tą metodą zwłaszcza z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną może pomóc w pełniejszym zrozumieniu, że nie tylko można, ale i trzeba „przekraczać to, co wydaje się nie do przekroczenia, że można i należy wychodzić poza stereotypy w poszukiwaniu szans rozwojowych dla osób z upośledzeniem umysłowym i że rozwój jest możliwy niezależnie od stopnia niepełnosprawności” (Głodkowska 2003: 20). Przyjęte założenie i wnioski z badań prowadzonych metodą indywidualnych przypadków z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną mogą przyczyniać się do promowania nowatorskich rozwiązań dotyczących podkreślania roli edukacji językowej w ich rehabilitacji.

BIBLIOGRAFIA

- Baranowicz, K. 2001. „Studium indywidualnego przypadku w pracy pedagoga specjalnego” (w) *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym* (red. Z. Palak). Lublin: Wydawnictwo UMCS, 115-123.
- Bruni, C. 2005. *English Adventure. Podręcznik dla szkoły podstawowej*. Pearson Education Limited.
- Głodkowska, J. 1999. *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: diagnoza i interpretacja*. Warszawa: WSiP Spółka Akcyjna.
- Głodkowska, J. 2003. „Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne”. *Ruch Pedagogiczny* 5-6: 7-21.
- Karpińska-Szaj, K. 2006a. „Nauka języka obcego jako składnik rewalidacji mowy”. *Scripta Neophilologica Posnaniensia* (red. S. Puppel), t. VIII: 49-58.
- Karpińska-Szaj, K. 2006b. „Integracyjna koncepcja nauki języka obcego na potrzeby uczniów z niedoborami języka pierwszego” (w) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych* (red. J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 56-63.
- Komorowska, H. 1989. „Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych”. *Edukacja* 3(27): 14-29.
- Stawowy-Wojnarowska, I. 1989. *Podstawy kształcenia specjalnego*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki, M. 1999. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Turlejska, B. 1998. „Monografia pedagogiczna i studium przypadku” (w) *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (red. S. Palka). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 75-88.

Aleksandra Więckowska

Uniwersytet Wrocławski

**STRATEGIE CHRONIĄCE EGO
– ANALIZA MOTYWACYJNA
NA PRZYKŁADZIE
SELF-HANDICAPPING
I DEFENSIVE PESSIMISM**

Ego-protective strategies – motivational analysis of self-handicapping and defensive pessimism

In traditional classrooms, where students are evaluated on the basis of their actions, poor performance is closely linked to the lack of ability. Many students often see failure as a threat to their positive self-image and instead of increasing efforts, apply various *ego*-protective strategies to shift attention from real or hypothesized lack of ability to other factors influencing unsatisfactory production. In both cases self-worth is protected. This paper aims at performing a motivational analysis of two such strategies, i.e. *self-handicapping* and *defensive pessimism* used by secondary school students in achievement context.

1. Wstęp

Środowisko tradycyjnej klasy, w której stosowane są konwencjonalne metody oceniania wartościujące uczniów na podstawie osiąganych przez nich wyników i promujące konkurencję, może być niezwykle stresujące. Na uczniach często poddawanych krytycznej ocenie nauczycieli i rodziców oraz wystawionych na rywalizację o dobre stopnie ciąży ogromna odpowiedzialność. W kontekście kontroli wiedzy czy umiejętności pojawić się może lęk przed porażką, a skoro niepowodzenie jest przede wszystkim utożsamiane z niewiedzą czy brakiem zdolności, może ono prowadzić do podważenia poczucia własnej wartości. Naturalną reakcją na zagrożenie jest obrona, czyli jak mogłoby się wydawać w kontekście szkolnym, silniejsza motywacja i zwiększony wysiłek w celu uzyskania

optymalnego wyniku. Niektórzy jednak uczniowie w podobnych sytuacjach wycofują się i wykorzystują różne strategie mające ochronić ich zagrożone *ego*. Do takich strategii należą *self-handicapping* i *defensive pessimism*, których podstawowym celem jest umiejscawianie przyczyn ewentualnej porażki daleko od osobistej niekompetencji. Zastosowanie pierwszej ze strategii polega na celowym wyszukiwaniu przeszkód mających uniemożliwić dobre przygotowanie się do kontroli. Strategia druga, natomiast, opiera się na stawianiu sobie zaniżonych wymagań po to tylko, by mieć pewność, że praca nad zadaniem zakończy się sukcesem. Jako że wykorzystywanie strategii obronnych „w służbie *ego*” należy do indywidualnych cech różnicujących uczniów i nie istnieje uniwersalny schemat motywacyjny podobnych zachowań, interesującym wydaje się być szczegółowe przeanalizowanie powodów, dla których uczniowie stosują strategie chroniące *ego*. Ciekawość budzić może również różnorodność form i technik, jakie wymienione strategie przyjmują, a także kwestia dostosowywania wymienionych technik do zmiennych warunków panujących w klasie językowej.

2. Strategie chroniące *ego* – perspektywa motywacyjna

Buss i Cantor (1989) w swoim modelu zachowania zaproponowali jasny schemat motywacyjny wyjaśniający implementację strategii chroniących *ego*. Czynnikiem motywującym jest w tym przypadku element afektywny, a mianowicie pragnienie obrony przed obniżeniem poczucia własnej wartości (*ego*) i narastającym poczuciem lęku. Jednak korzyści płynące z zastosowania tych strategii są wielorakie i nie ograniczają się jedynie do obrony *ego*. Mogą one również je wzmacniać i wpływać na sposób postrzegania nas przez innych.

Strategie chroniące *ego* można określić, jako strategie poznawcze o podobnej funkcji, lecz przybierające różną formę i stosowane dla osiągnięcia konkretnych celów, również w kontekście szkolnego testowania osiągnięć (Norem i Illingsworth, 1993). Strategie te stosowane są zazwyczaj przed mającymi nastąpić pracami kontrolnymi, a ich podstawowym zadaniem jest ochrona jednostki przed porażką i tym samym osłabieniem jego poczucia własnej wartości.

Według motywacyjnej teorii poczucia własnej wartości (Covington, 1992) jest ono w środowisku szkolnym powszechnie utożsamiane z reprezentowanym przez uczniów poziomem wiedzy czy ich zdolnościami. Każdorazowa porażka spowodowana deficytem wiedzy czy umiejętności może doprowadzić do obniżenia poziomu własnej wartości i podwyższenia poziomu lęku czy niepewności wśród uczniów. Niejednokrotnie ten niekorzystny wpływ porażek na sposób postrzegania się przez uczniów zostaje zniwelowany przez zastosowanie przed pracami kontrolnymi różnorodnych rodzajów strategii ochronnych polegających na zmianie atrybucji (Berglas i Jones, 1978). Ich celem jest odwrócenie uwagi od braku wiedzy czy zdolności ucznia i skierowanie jej na inne czynniki, często zewnętrzne. Dwoma przykładami takich strategii chroniących *ego* są *self-handicapping* i *defensive pessimism*.

3. *Self-handicapping*

Strategia ta polega na wyborze odpowiedniej do okoliczności przeszkody uniemożliwiającej właściwe przygotowanie się do kontroli wiedzy, również w klasie językowej. Zastosowanie tej strategii pozwala na przeniesienie odpowiedzialności za zły wynik kontroli z niezadawalającego poziomu wiedzy ucznia na inne czynniki obiektywne (Berglas i Jones, 1978). Strategia ta obejmuje rozmaite techniki, takie jak zaniechanie przygotowań, odkładanie ich na „ostatnią chwilę” lub też wybór czy nawet prowokowanie scenariuszy wydarzeń uniemożliwiających odpowiednie przygotowanie się do kontroli (na przykład brak snu, szukanie wymówek czy nawet zażywanie środków odurzających) (Shepperd i Arkin, 1998).

Stosowanie *self-handicapping* jako strategii mającej chronić przed porażką może się wydać niezrozumiałe – wszakże polega ono na świadomym do niej doprowadzaniu. Rozwiązaniem tego problemu jest rozróżnienie między porażką całościową (*global failure*) i konkretną (*specific failure*) (Elliot i Church, 2003). Pierwsza z nich jest rozleglejsza, jako że dotyczy nie pojedynczej sytuacji, ale ogólnego obrazu osoby jako takiej, jej intelektu, zdolności i umiejętności. Dlatego też uniknięcie porażki całościowej i poświęcenie dla tego szeregu konkretnych niepowodzeń wydaje się być zrozumiałe i motywacyjnie uzasadnione.

Istnieje jednak jeszcze jeden aspekt strategii *self-handicapping*, na który należy zwrócić uwagę. Oprócz pełnienia funkcji obronnych i przenoszenia odpowiedzialności na czynniki zewnętrzne daje ona dodatkową możliwość niezamierzzonego podwyższania poczucia własnej wartości w przypadku, gdy mimo wyboru rozmaitych przeszkód, udaje się uzyskać satysfakcjonujący wynik. Sukces jest wówczas przypisywany wyjątkowym zdolnościom czy inteligencji ucznia (Urdan i Midgley, 2001).

4. *Defensive pessimism*

Kolejną strategią stosowaną w środowisku szkolnym jest przybierający dwie formy *defensive pessimism*. W pierwszej formie zapobieganie porażkom realizowane jest przez stawianie sobie zaniżonych wymagań. W drugiej natomiast, bez względu na historię osiągnięć, szczególnie pozytywnych, oczekuje się porażki w każdej sytuacji i podejmuje zdwojone wysiłki w celu jej uniknięcia (Norem i Cantor, 1986).

Stawiając sobie niskie wymagania, decydując się na wykonanie zadań o niskim poziomie trudności oraz, szczególnie w środowisku szkolnym, zadawając się niskimi ocenami, uczeń zyskuje pewność, że nie poniesie porażki. Godnym podkreślenia jest fakt, iż obawa przed porażką i stosowanie strategii *defensive pessimism* jest niezależne od rzeczywistej wiedzy czy zdolności uczącego się.

Strategią zdecydowanie korzystniejszą z punktu widzenia nauczycieli i uczniów jest antycypacja porażki. W tym bowiem przypadku uczący się podważają wysiłki w celu uniknięcia porażki i starają się tak dobierać metody pracy, by były one wydajne, efektywne i jak najlepiej chroniły wrażliwe *ego* przed porażką.

Z punktu widzenia charakterystyki motywacyjnej strategii *defensive pessimism* ważnym wydaje się rozróżnienie między postawą czynną (*active avoidance*) i bierną (*passive avoidance*). Wyniki badań pokazują, że osoby reprezentujące pierwszą postawę są mniej nakierowane na sukces i nie jest on dla nich tak ważny jak dla osób bardzo ambitnych i źle znoszących porażki (Showers, 1992).

5. Analiza motywacyjna

Zarówno *self-handicapping* jak i *defensive pessimism* wykorzystywane są w celu ochrony wrażliwego *ego* przed porażką i przy opisie motywacji ich wykorzystywania można posłużyć się wspólnym mianownikiem motywacyjnym. Do szczególnych czynników motywacyjnych sprzyjających stosowaniu tych strategii należą, między innymi, niepewność co do własnych możliwości (Berglas i Jones, 1978), nieśmiałość i wysoki poziom lęku przed kontrolą wiedzy (Snyder et al., 1985), uzależnianie poczucia własnej wartości od ocen i opinii innych (Covington, 1992), dążenie przez pracę raczej do imponowania innym niż rozwiązywania określonego zadania i uczenia się (Urda i Midgley, 2001), silne skoncentrowanie na sobie (tzw. *ego orientation*) raczej niż na powierzonym zadaniu (tzw. *task orientation*) (Martin et al., 2001), strach przed porażką (Elliot i Church, 2003) czy wreszcie pragnienie bycia lepszym od innych (Martin et al., 2003).

Oprócz wymienionych szczegółowych czynników motywacyjnych tożsamy dla obu analizowanych strategii regulujących, występują również liczne cechy je różnicujące. W przypadku *self-handicapping* jest to historia przypadkowych sukcesów (gdzie szczęście traktowane jest jako czynnik atrybucyjny) (Feick i Rhodewalt, 1997) oraz niski poziom motywacji do działania, unikanie odpowiedzialności i brak zadowolenia z odniesionego sukcesu (Elliot i Church, 2003). Inaczej dla *defensive pessimism*, w przypadku którego czynnikiem motywującym zostały wykazane silne pragnienie odniesienia sukcesu i poczucie odpowiedzialności za porażki (atrybucje wewnętrzne) (Norem i Cantor, 1986).

6. Badanie

6.1. Pytania badawcze

Badanie zostało zaplanowane i przeprowadzone w celu znalezienia odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- 1) Jaki udział w badanej grupie uczniów liceum stanowią osoby z wyraźną tendencją do stosowania *self-handicapping* lub *defensive pessimism*?
- 2) Jakie czynniki osoby z badanej grupy uczniów liceum chciałyby widzieć jako odpowiedzialne za porażkę?
- 3) Dlaczego osoby w badanej grupie uczniów liceum stosują te strategie?

6.2. Procedury i instrumenty badawcze

Badanie zostało przeprowadzone dwuetapowo. W pierwszym etapie badania wzięło udział 86 uczniów liceum ogólnokształcącego, w wieku 16-17 lat, reprezentujący średniozaawansowany poziom znajomości języka angielskiego. Wśród osób badanych znajdowało się 41 mężczyzn i 45 kobiet. Uczniowie zostali poproszeni o wypełnienie dwóch przetłumaczonych na język polski kwestionariuszy badających stosunek badanych do stosowania strategii obronnych *self-handicapping* i *defensive pessimism*. W badaniu wykorzystano następujące instrumenty badawcze: *Defensive Pessimism Questionnaire*, *DPQ* (Norem, 2001) oraz *Self-Handicapping Scale* (Jones i Rhodewalt, 1982). W obu przypadkach uczniowie zostali poproszeni o zaznaczenie najbliższych prawdziwie odpowiedzi na skali Likerta. Przykładowe pytania z obu kwestionariuszy miały następującą treść: „Poddaję się kontroli spodziewając się najgorszego, nawet jeśli mam powody sądzić, że sobie poradzę”, „Dokładnie analizuję wszystkie możliwości wyniku zanim poddam się kontroli”, „Przed kontrolą często martwię się, że nie będę w stanie zrealizować tego, co założyłem”, „Staram się nie czuć się podczas kontroli zbyt pewnie”, „Przewidywanie wszystkiego złego, co może się przytrafić podczas kontroli pomaga mi się przygotować” (*Defensive Pessimism Questionnaire*) oraz „Kiedy robię coś źle, w pierwszym impulsie winię za to okoliczności”, „Osiągalbym znacznie lepsze wyniki, gdybym nie pozwalał emocjom nad sobą panować”, „Wolę być podziwiany za to ile pracy wkładam w wykonanie zadania niż za moje zdolności i wiedzę”, „Przyznaję, że czuję pokusę, żeby się usprawiedliwiać, kiedy nie udaje mi się spełnić oczekiwań innych” (*Self-Handicapping Scale*). Na podstawie uzyskanych odpowiedzi do drugiego etapu zostało zakwalifikowanych 20 uczniów (7 mężczyzn i 13 kobiet), których podzielono na 2 grupy:

- z wyraźną tendencją do stosowania *self-handicapping*
- z wyraźną tendencją do stosowania *defensive pessimism*

W drugim etapie badania wybrane osoby reprezentujące silną tendencję do stosowania jednej lub drugiej strategii zostały poproszone o wypełnienie przygotowanej na potrzeby niniejszego badania ankiety (*Ankieta dot. Stosowania Strategii Ochronnych*) mającej za zadanie pomóc w określeniu czynników motywujących uczniów liceum do stosowania wymienionych strategii. Przykładowe pytania otwarte z tej ankiety to: „Czy zdarza Ci się odkładać przygotowania „na ostatnią chwilę”? Kiedy i dlaczego to robisz?”, „Czy zdarza Ci się znajdować wymówki, by tylko nie musieć się uczyć? Kiedy? Jak to są wymówki?”, „Czy jesteś zadowolony ze swoich wyników w nauce języka angielskiego? Dlaczego?”.

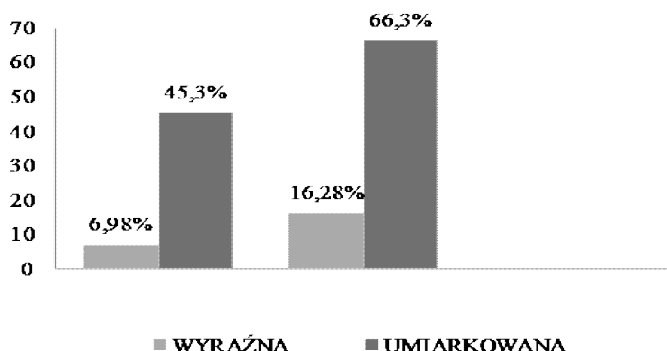
7. Wyniki

7.1. Wyniki pierwszego etapu

Spośród wszystkich badanych uczniów zdecydowana większość reprezentowała umiarkowaną tendencję do stosowania strategii *defensive pessimism* (66,3%), podczas gdy *self-handicapping* reprezentowało 45,3% badanych. Podobne proporcje zostały zaobserwowane w przypadku osób z wyraźną tendencją w kierunku pierwszej strategii, które w poszczególnych kwestionariuszach uzyskiwały największe ilości punktów (ponad 80% ilości punktów).

	<i>SELF-HANDICAPPING</i>	<i>DEFENSIVE PESSIMISM</i>
UMIARKOWANA TENDENCJA	39/86 (45,3%)	57/86 (66,3%)
WYRAŻNA TENDENCJA	6/86 (6,98%)	14/86 (16,28%)

Tabela 1: Wyniki kwestionariuszy z pierwszego etapu badania



Wykres 1: Wyniki kwestionariuszy z pierwszego etapu badania

7.2. Wyniki drugiego etapu

Najczęstszymi powodami odkładania pracy na „ostatnią chwilę” przez uczniów stosujących strategię *self-handicapping* były nuda, zmęczenie, brak czasu, konieczność uczęszczania na zajęcia pozalekcyjne, lenistwo, ważne prace domowe z innych przedmiotów niż język angielski, liczenie na szczęście, zbyt duże obciążenie pracą nad innymi przedmiotami, większa szansa na dobre zapamiętanie materiału, złe samopoczucie czy nadzieja na łatwe pytania. Wśród uczniów często stosujących strategię *defensive pessimism* odkładanie pracy pojawiała się w odpowiedziach zdecydowanie rzadziej, ale powody takiego stanu rzeczy pozostały niezmienione.

Badanie wykazało również, że wszyscy uczniowie liceum biorący udział w drugiej części badania szukają wymówek i mają skłonność do usprawiedliwiania swoich niepowodzeń obarczając za nie czynniki obiektywne. Interesującym jednak wydaje się fakt, iż osoby stosujące *self-handicapping* do wymówek zaliczały mało istotne wydarzenia, na przykład niezapowiedziane wizyty czy spotkania z przyjaciółmi. Uczniowie reprezentujący wyraźną tendencję do stosowania *defensive pessimism* do wymówek zaliczali zajęcia pozalekcyjne, zadania domowe z innych przedmiotów czy dodatkowe obowiązki. Można zatem wysnuć wniosek, że choć wszyscy uczniowie szukają usprawiedliwień, sposób ich pojmowania przez obie grupy zasadniczo się różni.

Ponadto 60,9% badanych uczniów okazała się niezadowolona z wyników uzyskiwanych na lekcjach języka angielskiego. Natomiast dla aż 73,9% badanych opinia osób trzecich nie była ważna. Uczniowie ci podkreślali znaczenie wiedzy i deklarowali, że uczą się dla siebie. Zwracali też uwagę na subiektywizm ocen innych osób. Zaledwie 23,1% badanych przyznała, że liczy się z opiniami innych, a dobre recenzje działają na nie motywująco i dają poczucie spełnienia i bezpieczeństwa.

8. Wnioski i implikacje dydaktyczne

Otrzymane wyniki ankiety przedstawiają w dużym stopniu zróżnicowany obraz uczniów liceum, jednak zdają się potwierdzać wyniki wcześniejszych badań analizujących zbliżone zagadnienia. Jako uzasadnienie istniejącego stanu rzeczy można podać następujące czynniki. Przede wszystkim poziom znajomości języka angielskiego badanych był dość wysoki (tj. średniozaawansowany), co wiąże się z ich dużym doświadczeniem w nauce języka i mniejszą potrzebą pochwały. Fakt, iż badani podkreślali znaczenie wiedzy można wyjaśnić zbliżaniem się w ich przypadku egzaminu maturalnego. Często subiektywna opinia nauczycieli czy rodziny może w porównaniu z obiektywnymi wynikami egzaminów tracić na znaczeniu. Co więcej przewaga strategii *defensive pessimism* nad *self-handicapping* może świadczyć o mniejszej przydatności tej drugiej w dłuższej perspektywie, bowiem unikanie odpowiedzialności i szukanie przeszkód w nauce jest działaniem wysoce niekorzystnym w kontekście Matury w środowisku licealnym, skierowanym na sukces.

Średniozaawansowany poziom znajomości języka angielskiego oraz uczęszczanie do drugiej klasy liceum może również wskazywać na bogate doświadczenia badanych w uczeniu się i znajomość innych niż poddane analizie strategii obronnych. Powodem przewagi *defensive pessimism* może być również większe skoncentrowanie na zadaniu (*task orientation*) niż na sobie (*ego orientation*) (Dweck, 1986), brak wiary we własne możliwości, przewaga krytyki nad pochwałą i związany z tym brak szczegółowych informacji zwrotnych ze strony nauczycieli czy poczucie odpowiedzialności za podejmowane decyzje (atrybucje wewnętrzne). Niski poziom zadowolenia z osiągniętych wyników charakterystyczny dla *defensive pessimism* może wskazywać na poważne obawy żywione przez

uczniów, a dotyczące zbliżającego się egzaminu maturalnego. W dyskusji nad wynikami nie można również pominąć niebezpieczeństwa nieszczerych odpowiedzi badanych, którzy mogli udzielać, jak im się wydawało, „poprawnych” a nie „prawdziwych” odpowiedzi.

Z poczynionych obserwacji wynika kilka istotnych implikacji dydaktycznych. Podstawową przesłanką z analizy motywacyjnej stosowania przez uczniów liceum strategii chroniących *ego* wydaje się być zwiększona wrażliwość nauczycieli na indywidualne potrzeby uczniów i w największy możliwie sposób, indywidualizowanie procesu nauczania w klasie. Ważnym czynnikiem decydującym o wyborze danej strategii okazał się być kontekst jej użycia, w tym przypadku egzamin maturalny. Jest on dla uczniów czynnikiem tak stresującym, jak motywującym, co stwarza z kolei istotną szansę dla nauczycieli na zintensyfikowanie pracy z uczniami i jeszcze lepsze wykorzystywanie zwiększonego poziomu uczniowskiej motywacji.

Negatywnymi czynnikami wpływającymi na konieczność stosowania strategii chroniących poczucie własnej wartości, a także duży odsetek badanych angażujący się w podobne działania mogą być również nadmierna krytyka ze strony nauczycieli oraz niedostateczna wiedza uczniów o przyczynach porażek. Może to być spowodowane brakiem wyczerpującej informacji zwrotnej ze strony nauczycieli. Należy zatem zmodyfikować sposób oceniania i omawiania postępów uczniów w nauce i wzbogacić informacje zwrotne, by zapobiegać stosowaniu strategii ochronnych „na wszelki wypadek”.

9. Perspektywy badawcze

Przeprowadzone przeze mnie badanie, choć dostarczyło kilku interesujących wniosków, z pewnością nie wyczerpało tematyki dotyczącej strategii chroniących *ego*. Przede wszystkim należałoby przyrzeć się ich związkom z poszczególnymi czynnikami indywidualnymi różnicującymi uczniów, zbadać długoterminowe konsekwencje stosowania strategii chroniących *ego*, takie jak choćby wyuczoną bezradność, obniżenie wyników w nauce czy wzrost pesymizmu. Badany przeze mnie kontekst należałoby powiększyć o dodatkowe zmienne, jak choćby wiek czy poziom znajomości języka angielskiego, a także zastanowić się nad rolą nauczyciela w modyfikowaniu użycia podobnych strategii w klasie szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Berglas, S. i E.E. Jones. 1978. „Drug Choice as Self-Handicapping Strategy in Response to Success.” *Journal of Personality and Social Psychology* 36: 405-417.
- Buss, D.M. i N. Cantor (red.). 1989. „Personality Psychology: Recent Trends and Emerging Directions”. New York: Springer-Verlag. 115-127
- Covington, M. 1992. *Making the grade*. New York: Cambridge University Press.

- Dweck, C.S. 1986. „Motivational processes affecting learning.” *American Psychologist* 41: 1040-1048.
- Elliot, A.J. i M.A. Church. 2003. „A Motivational Analysis of Defensive Pessimism and Self-Handicapping.” *Journal of Personality* 71: 369-396.
- Feick, D.L. i F. Rhodewalt. 1997. „The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem.” *Motivation and Emotion*, 21: 147-163.
- Jones, E.E. i F. Rhodewalt. 1982. *The Self-Handicapping Scale*. Princeton University.
- Martin, A., H., Marsh, i R. Debus. 2001. „Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective.” *Journal of Educational Psychology*, 93: 87-102.
- Martin, A.J., H.W. Marsh, A. Williamson i R.L. Debus. 2003. „Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students.” *Journal of Educational Psychology* 95: 617-628.
- Norem, J.K. i N. Cantor. 1986. „Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation.” *Journal of Personality and Social Psychology* 51: 1208-1217.
- Norem, J.K. i K.S.S. Illingworth. 1993. „Strategy-dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism.” *Journal of Personality and Social Psychology* 65: 822-835.
- Norem, J.K. 2001. „Defensive pessimism, optimism, and pessimism.” (w) *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. (red.) E.C. Chang Washington: American Psychological Association.
- Showers, C. 1992. „The motivational and emotional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 63: 474-483.
- Shepperd, J. i R. Arkin. 1998. „Determinants of self-handicapping: Task importance and effects of pre-existing handicaps on self-generated handicaps.” *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15: 101-112.
- Snyder, C.R., T.W. Smith, R.W. Augelli i R.E. Ingram. 1985. „On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 48: 970-980.
- Urdań, T. i C. Midgley. 2001. „Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn.” *Educational Psychology Review*, 13: 115-138.

Agnieszka Kubiczek

*Instytut Filologii Germańskiej
UJ Kraków*

ZARZĄDZANIE UWAGĄ NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO W FAZIE PERCEPCJI I PRZETWARZANIA STRUKTUR JĘZYKOWYCH

Attention management in the foreign language classroom during the phase of perception and processing of language structures

This paper focuses on the connection between cognitive psychology and foreign language pedagogy in the context of perception and processing of language structures. It describes second language acquisition as the processing of language information, which is influenced by attention focused on language data. The concept of instructed learning assumes the possibility of manipulating learners' attention by the teacher. The paper provides a theoretical background referring to such issues and also examples of how this kind of knowledge can be used in the classroom.

1. Wprowadzenie

Tegoroczna konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego objęła swą tematyką m.in. interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki. Dyscyplina ta, badając procesy nauki i nauczania języka obcego, sięga do osiągnięć nauk zajmujących się przyswajaniem języków, w tym psycholingwistyki, a ta z kolei objęła przedmiot dociekań psychologii i językoznawstwa. Organizatorzy położyli równocześnie nacisk na zastosowanie teorii w praktyce, stąd idea zaprezentowania przykładu „łańcucha badawczego”, w którym wychodzę od pojęcia uwagi i jej udziału w procesach poznawczych z wyszczególnieniem percepcji i przetwarzania języka, przechodzę do wpływu uwagi na proces przyswajania języka (z myślą o nabywaniu języka drugiego), by na koniec przedstawić możliwości zastosowania wniosków z badań obu tych dyscyplin w nauczaniu języków obcych.

Psycholodzy wychodzą z założenia, że człowiek uczy się czegoś wtedy, gdy swoją uwagę skupi na przedmiocie nauki, a nauczanie jest skuteczne wówczas, gdy „nauczyciel skieruje uwagę na zadanie wystarczająco dobrze i przez czas dostatecznie długi, aby uczeń się wyuczył” (Galloway, 1988: 132). *Uwagę* uznaje się za jeden ze stanów świadomości, odnoszący się do procesów postrzegania i myślenia, kiedy strumień świadomości kierowany jest „na to, co tu i teraz dla mnie relewantne” (Gadenne/Oswald w Ingendahl, 1999: 54, tłum. własne). Podobny punkt widzenia można znaleźć w literaturze poświęconej przyswajaniu języka. W ujęciu bardziej ogólnym stan specjalnej uwagi skierowanej na zjawiska językowe i gotowość ich odbioru to jeden z przejawów świadomości językowej. Wpływ uwagi na efekt nauki języka jest widoczny w jej poszczególnych fazach, np. „zauważanie nowych form językowych, czyli uświadomienie ich przetwarzanie” jest według Richarda Schmidta warunkiem akwizycji języka (Dakowska, 2001: 30). Tak postrzegana uwaga odgrywa znaczącą rolę w koncepcji nabywania języka opierającej się na założeniu, że człowiek konstruuje wiedzę i umiejętności językowe w oparciu o dane językowe pochodzące z otoczenia, określonego jako *input*. W ramach badań nad przyswajaniem języka przez *przetwarzanie informacji językowych* odwołuje się niejednokrotnie do badań dotyczących postrzegania i przetwarzania różnego rodzaju informacji, przy czym ma się na względzie specyficzny proces, jakim jest zdolność człowieka do opanowywania tak skomplikowanej umiejętności jak posługiwanie się językiem.

2. Uwaga w procesach poznawczych

Czynność uważania to jeden z czynników „determinujących i kierujących procesami postrzegania, kojarzenia i myślenia” (Munn, 1946 w Schuman, 1961: 18). Natężenie uwagi podnosi sprawność procesów poznawczych i działań człowieka, gdyż przedmioty, na które zwracamy uwagę, uświadamiamy sobie jasno i wyraźnie. Psycholodzy pojmują *uwagę* jako stan „pobudzenia i aktywności procesów nerwowych w tych ośrodkach kory (mózgowej, przyp. autora), które aktualnie analizują i opracowują dane, dostarczane przez organy zmysłowe” (tamże str.17). Tak zdefiniowanej *uwagi* nie należy, według Szumana (1961), utożsamiać jednoznacznie ze skupieniem świadomości na postrzeganym przedmiocie. Uświadomienie sobie czegoś jest raczej zjawiskiem wtórnym, skutkiem skierowania uwagi na dany przedmiot. Świadome uważanie jest zatem przejawem, ale nie stanowi istoty procesów zachodzących w mózgu w czasie natężenia uwagi, i należy założyć możliwość istnienia nieświadomych procesów i stanów uwagi.

Aktywność procesów nerwowych powiązanych ze stanem uwagi spełnia różne funkcje: prowadzi do spostrzeżenia i poznania przedmiotu, który ją wzбудził, wzmacnia (w mniejszym lub większym stopniu) intensywność procesów intelektualnych biorących udział w analizie poznawczej, a także powoduje mobilizację i wzrost stopnia starania się podmiotu poznającego. Siła natężenia uwagi zależy także od intensywności i jakości bodźca, a zarazem od tego, na ile jest on dla da-

nego podmiotu interesujący i ważny. Zaangażowanie uwagi w dane działanie powoduje jednocześnie, iż przestajemy uważać na to, co nie jest przedmiotem czy znajduje się poza kręgiem zadania, na którym skupiona jest uwaga. Rozważając rolę uwagi w nauce, należy wymienić wśród zadań osób nauczających, a więc zapoznających lub umożliwiających poznanie, wywoływanie i kształtowanie uwagi uczniów, bądź to przez bezpośrednią zachętę słowną do skupienia uwagi bądź przez dawane im do wykonania określone zadania (Szuman, 1961).

3. Rola uwagi w percepcji i przetwarzaniu informacji

Wśród badań dotyczących ludzkiej percepcji znajduje się odbieranie i przetwarzanie bodźców słuchowych i wzrokowych, w tym tekstów mówionych lub pisanych, odgrywających decydującą rolę w procesach przyswajania i posługiwania się językiem. Oprócz czystych mechanizmów docierania bodźców językowych do narządów słuchu i wzroku, szczególnie ciekawe wydają się procesy ich identyfikacji i interpretacji oraz łączenia w większe jednostki znaczeniowe. Jak powszechnie wiadomo, w większości przypadków w przeciętnym akcie komunikacyjnym odbiór tekstu nie odbywa się na poziomie pojedynczych wyrazów, lecz całości przekazu. Przetwarzanie sygnałów przebiega wielopoziomowo, a informacje cząstkowe są łączone w coraz bardziej złożone treści, w efekcie czego na koniec znikają z naszej świadomości sygnały, które dotarły do nas na początku (Konorski za Woźnicki, 1979). Psycholodzy podkreślają fakt, iż jakkolwiek za pierwszy etap przetwarzania jednostek kognitywnych uznaje się odbiór bodźców, to kluczowa dla jego powodzenia jest już poprzedzająca go selekcja informacji, w skutek której tylko część sygnałów podlega interpretacji. W procesie tym znaczną rolę odgrywa kierowanie uwagi, rozumiane tu jako celowe selekcjonowanie informacji, które staną się przedmiotem świadomego postrzegania¹. Jest to działanie niezbędne wobec natłoku bodźców, które przerastają pojemność operacyjną umysłu przeznaczoną na przetwarzanie informacji.

Proces systematycznego poszukiwania i zarządzania danymi gwarantuje, że wybór informacji nie będzie przypadkowy, lecz relewantny dla danej sytuacji i potrzeb (por. Kebeck, 1994; Mißler, 1999; Dakowska, 2001). Selekcja i redukcja, będące efektem kierowania uwagi na dane bodźce, pełnią funkcję filtra, którego funkcjonowaniu poświęcono wiele hipotez. Według jednej z nich ma on postać przewężenia kanału, przez który dostają się jedynie wyselekcjonowane informacje, te poza polem uwagi zostają zablokowane (model sterowania uwagą Broadbenta). Inne spojrzenie reprezentują w tej materii autorzy modelu mówiącego, iż ze względu na ograniczone możliwości przetwarzania informacji następuje podział zadań na angażujące mniej lub więcej uwagi, zależnie od złożoności informacji i stopnia jej nowości. W ten sposób przez wyćwiczenie pewnych działań

¹ W tym kontekście mówi się o *filtrze selekcyjnym* określanym również jako *próg świadomości* (Woźnicki, 1979).

redukujemy stopień zaangażowanej w nie uwagi, przez co możemy bez większego wysiłku wykonywać równocześnie inne czynności czy operacje umysłowe (model Mraya i Kahnemanna).

Przebieg przetwarzania konkretnej informacji jest ściśle powiązany z kontekstem, w jakim się pojawia. Powtarzające się doświadczenie odbioru danego bodźca w określonym otoczeniu, z jednej strony ułatwia jego identyfikację i interpretację, z drugiej strony powoduje, iż jego obecność wywołuje oczekiwanie pojawienia się adekwatnego kontekstu. Połączenie kontekstu z dotychczasowym doświadczeniem i oczekiwaniami sprawia, iż powstaje hipoteza dotycząca spostrzeżonego obiektu, a kolejne podobne bodźce są porównywane z poprzednimi i służą jako podstawa do potwierdzenia lub odrzucenia takiej hipotezy. Eksperyment Habera i Hershensona z 1965 roku (za Kebeck, 1994) dotyczący odbioru pokazywanych pojedynczych wyrazów pozwolił odtworzyć mechanizm identyfikacji jednostek informacyjnych z ich fragmentów. Otóż o ile pojedyncza bardzo krótka prezentacja słów nie dawała szans na ich rozpoznanie, o tyle po kilkukrotnej, równie krótkiej, ich ekspozycji uczestnicy eksperymentu byli w stanie je zidentyfikować. Autorzy eksperymentu doszli do wniosku, iż uczestnicy już przy pierwszej prezentacji stawiali jakąś hipotezę, którą testowali kierując przy każdej kolejnej prezentacji uwagę na poszczególne konkretne elementy, pozwalające w sumie ostatecznie rozpoznać słowo.

Nie bez znaczenia dla sukcesu procesu poznawczego pozostają czynniki afektywne. Sama chęć i zainteresowanie przedmiotem nauki może wynikać z pozytywnych odczuć z nim związanych czy uczuć, jakimi darzymy osobę nauczającą. Także emocje wywołane kontekstem, w jakim pojawiają się nowe bodźce oddziałują na uwagę zaangażowaną w ich przetwarzanie. Stan lęku, rozbawienia czy zaskoczenia może znacznie wpłynąć na prędkość i jakość analizy.

Omawiając przebieg percepcji i przetwarzania informacji należy wspomnieć o miejscu zachodzenia tych procesów, czyli pamięci. Akt samej percepcji trwa bardzo krótko, napływające bodźce rejestrowane są przez pamięć ultrakrótką, wyselekcjonowane informacje docierają do pamięci krótkotrwalej, zwanej również roboczą, ponieważ to tam zachodzą wszystkie procesy „obróbki” odebranych sygnałów. Intensywność następujących w niej operacji przetwarzania nowych informacji decyduje o jego wyniku, który zostaje przekazany do pamięci długotrwalej. O tym czy zostanie on zachowany w niej na dłużej, zależy od tego, jak często informacja będzie aktywowana. Informacje przechowywane w pamięci długotrwalej odgrywają znaczącą rolę w identyfikacji i interpretacji nowych jednostek i pozwalają ponownie rozpoznać odebrany już kiedyś bodziec, także jeśli nie został on wtedy zinterpretowany.

4. Uwaga w psycholingwistycznej koncepcji przyswajania języka

Podstawą nabywania języka obcego jest zrozumienie wypowiedzi, które polega w dużej mierze na wyselekcjonowaniu tego, co jest relewantne dla danej sytuacji.

Umiejętnością nie do przecenienia staje się zdolność *uwagi selektywnej*, dzięki której człowiek potrafi zignorować informacje nieistotne. Umiejętne sterowanie uwagą w czasie recepcji tekstu prowadzi do postrzegania elementów zrozumiałych i znaczących oraz budowania na ich podstawie siatki informacji umożliwiającej odczytanie treści tekstu lub tylko informacji interesujących odbiorcę. Odsuwanie na dalszy plan pola postrzegania elementów mniej istotnych lub niemożliwych do zinterpretowania chroni przed natłokiem bodźców zakłócających zrozumiały odbiór tekstu. Zazwyczaj przypisujemy znaczenie wypowiedzi, nie skupiając się na znaczeniu każdego pojedynczego jej elementu. W czasie słuchania tekstu mówionego percypujemy tylko część dźwięków, niektórzy twierdzą, że tylko 50% (Guttmann w Woźnicki, 1979). Pozostałych treści, które tworzą *luki percepcji* jedynie się domyślamy. Nieznane obcojęzyczne struktury językowe stanowiące *lukę informacyjną* przypominają *luki percepcji* i te same mechanizmy pomagają w zrozumieniu tekstu w języku obcym. Dlatego jesteśmy w stanie zrozumieć wypowiedź, mimo iż zawiera ona nieznaną nam konstrukcję. Jeśli input (tekst) jest jednak w zbyt dużym stopniu niezrozumiały, słabnie koncentracja, aż do całkowitego jej zaniknięcia. Należy także uwzględnić fakt, że często nie jesteśmy w stanie zarejestrować i przeanalizować wszystkich dochodzących do nas sygnałów.

Gdyby jednak człowiek posługiwał się tylko znanymi strukturami, zakres jego możliwości komunikacyjnych byłby bardzo ograniczony. Ludzie rozwijający swoją wiedzę i umiejętności w nowym języku dekodują również informacje wyrażone nieznanymi im dotąd strukturami (czy to na poziomie leksykalnym czy gramatycznym). W modelu przyswajania języka jako przetwarzania informacji językowych można znaleźć wyraźną analogię do przebiegu procesu postrzegania opisanego przez psychologów.

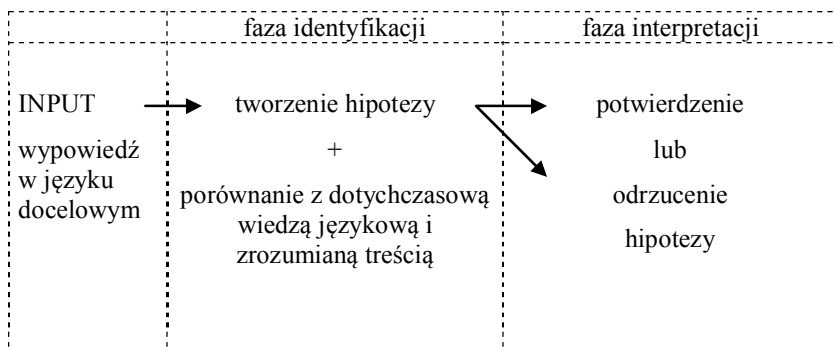
input → percepcja → *intake* → tworzenie i testowanie hipotez

Spśród otaczających nas wypowiedzi (*input*) selekcjonowane są (*percepcja*) dane (*intake*), które zostaną poddane dalszemu przetworzeniu (poprzez tworzenie i testowanie hipotez). *Uwaga* odgrywa tu wielokrotnie znaczącą rolę. Warunkiem rozpoczęcia procesu przyswojenia nowych elementów czy zjawisk językowych jest zainteresowanie tekstem, czyli *poświęcenie* mu *uwagi* i koncentracja, która sprowadza się do *wyłączenia uwagi*. Aby wyselekcjonować struktury, które staną się podstawą do nauki czegoś nowego, muszą one zostać *zauważone*, czyli uczący musi *skierować* na nie *uwagę*. Również tworzeniu i testowaniu hipotez towarzyszy często „*uwaga*” śledzenie struktury, niekoniecznie wymagające wysokiego stopnia świadomości, proces ten może mieć charakter podświadomy, w sensie czujności czyli gotowości do zauważenia czegoś.

Przetwarzanie nowych dostrzeżonych struktur językowych możliwe jest dzięki kontekstowi sytuacyjnemu, w jakim się pojawia, oraz kontekstowi językowemu zawartemu w tekście (czy to mówionym czy pisanym). Kontekst umożliwia postawienie pierwszej hipotezy dotyczącej znaczenia danej struktury, a w dalszej kolejności typowych dla niej cech odnośnie budowy czy funkcji. W ko-

lejných odsłonach pozwala ją zweryfikować, a także poszerzać o kolejne aspekty, podobnie jak to było w eksperymencie Habera i Hershensona. W ten sposób uczący się poznaje: znaczenie słów i ich przynależność do określonych kategorii gramatycznych czy konkretnej warstwy językowej (np. języka potocznego), reguły gramatyczne, funkcje pragmatyczne i kontekst użycia wyrażen językowych. Elementem nie zawsze koniecznym, aczkolwiek w większości wypadków sprzyjającym efektywnemu przetwarzaniu informacji i przyswajaniu nowej wiedzy, jest powtarzalność danej struktury w kolejnych słyszanych/czytanych wypowiedziach. Zwiększa to szansę, że struktura zostanie zauważona i że uczący się może wielokrotnie obserwować wybrane aspekty lub kierować uwagę za każdym razem na inny jej element. Im częściej wchodzimy w kontakt ze strukturą, tym szybciej następuje identyfikacja (Woźnicki, 1979). Również wydłużony czas styczności z przedmiotem pomaga „pokonać ograniczenia uwagi i dogłębnie się z czymś zapoznać” (Dakowska, 2001: 27).

Aby nową strukturę zachować głębiej w pamięci (nauczyć się jej), potrzebne jest zatem przejście na wyższy poziom świadomości, a więc uważne jej poszukiwanie, skierowanie na nią strumienia świadomości i ocenienie jej wagi (por. Woźnicki, 1979). Taki przebieg przetwarzania danych językowych można przedstawić następująco:

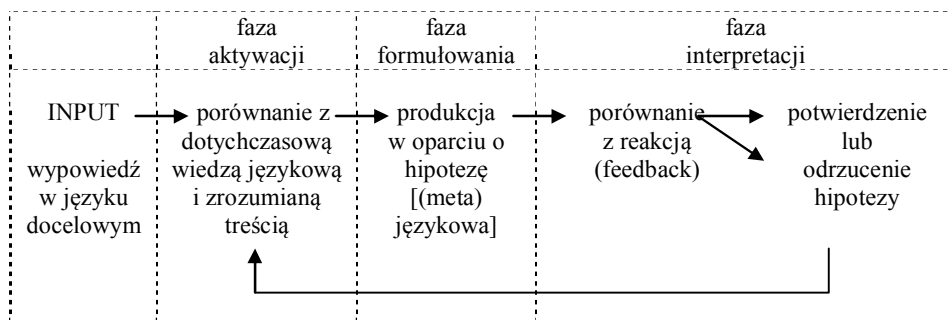


Schemat 1: receptywne testowanie hipotez (na podstawie Vogel, 1989)

Przykład: uczeń, słysząc frazę *er trifft (on spotyka)* może na podstawie wiedzy o odmianie czasowników w niemieckim postawić dwie hipotezy: (1) jest to czasownik regularny *treffen* lub (2) jest to czasownik nieregularny *treffen*. Dopiero natknięcie się na formy innych osób gramatycznych, np. *ich treffe (spotykam)*, spowoduje odrzucenie pierwszej i potwierdzenie drugiej hipotezy. O ile w naturalnych warunkach przyswajania języka drugiego uczący jest zdany na los, kiedy i z jaką częstotliwością pojawi się owa struktura ponownie w inpuście, to w sterowanej nauce języka dydaktycy mogą stworzyć warunki (patrz: materiały dydaktyczne) sprzyjające intensywnemu testowaniu hipotez.

Oprócz takiego receptywnego testowania hipotezy istnieje możliwość aktywnego sprawdzenia hipotezy poprzez celowe poszukiwanie dowodów lub

informacji weryfikujących słusność przypuszczenia, np. poprzez produkcję językową. Użytkownik języka może tu przejąć w swoje ręce weryfikację hipotezy, mianowicie spytać wprost o konkretny element danej struktury lub spróbować użyć ją sam i obserwować reakcję partnera.



Schemat 2: produktywne testowanie hipotez (na podstawie Vogel, 1989)

Przykład: uczeń tylko raz natknął się na formę *er triffst*, której znaczenie zidentyfikował na podstawie kontekstu. Może on (1) powiedzieć swemu rozmówcy *Ich triffe auch gern Freunde (ja również chętnie spotykam przyjaciół)* i czekać, czy zostanie poprawiony, lub (2) spytać wprost czy to jest czasownik *triffen* czy *treffen*?

Prawidłowa identyfikacja i interpretacja nie zawsze następuje przy pierwszym kolejnym spostrzeżeniu struktury, którą mamy na uwadze, tak samo jak testowanie nie zawsze przynosi od razu efekt odnoszący się do wszystkich aspektów danej struktury. Gdy jedna struktura zostaje zidentyfikowana stosunkowo prędko, inna wymaga wielokrotnego przetestowania, zależnie od stopnia trudności, kompleksowości i czynników sprzyjających jednoznacznej interpretacji. Typowe sytuacje to słowa wieloznaczne czy formy nieregularne. W przypadku nauki języka charakterystyczna jest zdolność do rozpoznawania i interpretacji struktur na poziomie recepcji języka, która nie skutkuje automatycznie umiejętnością zastosowania jej we własnej produkcji językowej.

5. Zarządzanie uwagą na lekcji językowej

Opisane zjawiska są oczywiście właściwe zarówno przyswajaniu języka drugiego w warunkach naturalnych, jak i nauce języka obcego w warunkach formalnych, takich jak szkoła, kurs, lekcje prywatne. Wśród czynników wyróżniających ten drugi kontekst sytuacyjny wymienia się *sterowanie procesem nauki*, który znalazł odbicie w terminologii w literaturze niemieckojęzycznej *gesteuerter Sprachwerverb*, w anglojęzycznej – *instructed learning*. O ile przez długi czas pojęcie to było najczęściej omawiane w kontekście sposobów sterowania nauką uczniów przez nauczycieli, o tyle obecnie coraz częściej podkreślona i postulowana jest umiejętność „samosterowania” własnym procesem nabywania języka. Osobiście, za

jeden z decydujących elementów w obu aspektach kierowania procesem nauki uznaje kierowanie uwagą, które może znacznie podnieść efektywność wysiłku wkładanego w naukę. Działanie takie określiłam w nawiązaniu do współczesnego języka przesiąkniętego wpływami ekonomii jako *zarządzanie uwagą*².

Posiadanie umiejętności zarządzania uwagą przez nauczyciela uważam za szczególnie ważne w obliczu, niestety smutnej, refleksji wynikającej nie tylko z moich obserwacji, ale również innych nauczycieli i studentów odbywających praktyki w szkole, iż spora liczba uczniów, szczególnie na lekcjach języków innych niż angielski, nie jest zbyt zmotywowana do nauki. Tymczasem motywacja, podobnie jak inne czynniki afektywne, ma znaczny wpływ na przetwarzanie informacji, gdyż pozytywne stany emocjonalne sprzyjają rozpoznaniu i przyswajaniu informacji poprzez „nasilenie eksploracji percepcji” (Woźnicki, 1979: 13). Efektem motywacji są: wysiłek wkładany w daną czynność, uporczywość w działaniu, koncentracja na działaniu zmierzającym do osiągnięcia celu oraz uwaga poświęcona tej a nie innej czynności (Dakowska, 2001). W tej sytuacji, to na nauczyciela może lub powinien spocząć obowiązek takiego sterowania uwagą, by uczeń osiągnął jak największy sukces, co potwierdza Galloway wymieniając wśród wskazanych czynności dydaktycznych nauczyciela na pierwszym miejscu „przyciągani[e] i ukierunkowywani[e] uwagi” (1988: 163).

Postulat ten dotyczy dwóch typów uwagi – o ile wzbudzanie zainteresowania prowadzi do aktywacji *uwagi mimowolnej*, która utrzymuje się naturalnie bez angażowania wysokiego stopnia świadomości, to do percepcji i przetworzenia pewnych informacji wymagających wysiłku kognitywnego, jak np. złożone struktury gramatyczne czy wyrażenia leksykalne, potrzebna jest *uwaga dowolna* czyli czynność celowego, świadomego kierowania uwagi na określony przedmiot poznania (por. Szuman, 1961; Dakowska, 2001). Stąd wynika, iż jakkolwiek *uwaga* jest najczęściej utożsamiana ze stanem świadomości, bynajmniej nie należy zakładać, że uczeń musi w pełni świadomie kierować ją na to, co jest przedmiotem nauki (por. punkt 2). Wręcz przeciwnie, cała sztuka polega na tym, by wykonując ciekawe zadania nastawione na szerszy cel (temat), uczeń realizował również te mniej dla niego widoczne cele, niekoniecznie będąc świadomym, że nauczyciel cały czas dba o to, aby uwaga kierowana była na wybrane struktury czy umiejętności językowe. Informacje mogą znajdować się w różnym zasięgu uwagi, ale zarówno te w centrum uwagi, jak i te na jej peryferiach mogą być przetwarzane i przenoszone do pamięci długotrwałej (por. Dakowska, 2001), przy czym w drugim przypadku procesy te przebiegają często tak szybko, że w danym momencie nie może im towarzyszyć pełna świadomość i niemożliwe jest poddanie ich własnej refleksji.

² Dakowska (2001) używa określenia *polityka kierowania uwagą*.

6. Przykłady zarządzania uwagą na lekcji języka obcego

Problem ukierunkowywania uwagi i sterowania nią w kontekście nauki języków obcych jest wielopłaszczyznowy. Można go odnieść globalnie do takich aspektów jak zainteresowanie czy stopniowanie uwagi w obrębie jednostki lekcyjnej, jak i rozpatrywać wpływ stanu uwagi na poszczególne etapy przyswajania i użycia języka. W tym miejscu chciałabym podać kilka praktycznych przykładów wspierania przetwarzania informacji językowych poprzez kierowanie uwagą uczniów, skierowanych do dydaktyków praktyków. Nauczyciel:

- wzbudza zainteresowanie materiałem poprzez tworzenie kontekstu tematycznego ukazującego możliwości zastosowania poznanych na lekcji struktur, dzięki czemu przyciąga uwagę uczniów;
- zwraca uwagę uczniów na to, co jest celem lekcji i które struktury językowe są w tym kontekście przydatne (będą również egzekwowane w czasie kontroli postępów), ponieważ niemożliwe jest, by do ucznia dotarło i zostało odpowiednio przetworzone wszystko, co usłyszał i przeczytał na lekcji;
- stosuje atrakcyjne formy pracy, tym samym motywuje do większej koncentracji;
- stosuje środki prowadzące do wzmożenia uwagi, np. przerwy, elementy zaskakujące czy kontrastowe;
- wywołuje w odpowiednich momentach adekwatny stan emocjonalny sprzyjający podwyższeniu lub spadkowi stopnia natężenia uwagi (w czasie lekcji trwającej 45 a nawet 90 minut nie jest możliwe stałe podtrzymywanie stanu wytężonej uwagi);
- nowe ważne informacje podaje we właściwym momencie, kiedy uwaga uczniów nie jest zwrócona ku innym czynnościom, np. nie objaśnia znaczenia nowej struktury, kiedy uczniowie są zajęci czytaniem;
- wprowadzając nowy materiał aktywuje dotychczasową wiedzę tworząc kontekst umożliwiający sprawną interpretację nowych struktur językowych;
- prezentuje nowe struktury w ich naturalnym otoczeniu, a więc w adekwatnym kontekście językowym i sytuacyjnym ukazującym jednoznacznie ich znaczenie, formę i użycie, przez co skraca fazę ich identyfikacji i interpretacji;
- prezentując słowa kluczowe związane z omawianym następnie tematem czy tekstem pełni funkcję selektonera informacji relevantnych dla zadania językowego, które będą musieli wykonać uczniowie;
- stwarza jak najwięcej okazji do ponownego rozpoznania poznanej struktury stosując różnorodne środki dydaktyczne (np. pomoce wizualne), odwoływanie się do sytuacji, w jakiej uczeń zetknął się z nią po raz pierwszy, lub do podobieństwa z inną znaną strukturą;
- dobiera teksty i zadania tak, by nowe struktury pojawiały się w nich jak najczęściej i w różnych kontekstach, przez co daje szansę na wielokrotne całościowe lub częściowe testowanie hipotezy;

- nie pyta i nie dopuszcza do zadawania zbyt wielu pytań o to, które słówka w tekście są nieznane, przez co odwraca uwagę od elementów nieistotnych, które powinny być zignorowane;
- kieruje prezentacją zadania tak, by uczniowie stosowali nowo poznane struktury, co stanowi element produktywnego testowania hipotezy.

Aby jeszcze konkretniej zobrazować procedurę zarządzania uwagą, chciałabym podać przykłady przebiegu faz lekcji, w których nie wykorzystano możliwości efektywnego sterowania nauką, ponieważ, z punktu widzenia założonych celów, uwaga uczniów zwróciła się ku nieistotnym elementom.

- › Prowadzący lekcję przed zadaniem pytań do przeczytanego właśnie tekstu pyta, czy są słówka, których uczniowie nie rozumieją. Po 10 minutach zapisywania na tablicy listy nieznanymi dotąd wyrażeniami padają pytania związane z treścią tekstu, na którą niewiele osób zwróciło uwagę w czasie czytania, ponieważ uczniowie, znając metody nauczyciela, zajęci byli przy czytaniu podkreślaniami nie rozumianymi wyrażeniami.
- › Na lekcji wprowadzone zostają nazwy elementów zastawy stołowej. W kolejnym zadaniu uczniowie słuchają rozmowy i zaznaczają w tabelce, kto co położył na stole. Zamiast spytać o to, co przyniosły poszczególne osoby, umożliwiając tym samym reprodukcję wprowadzonych nazw, prowadzący lekcję sam podaje nazwy a uczniowie tylko osoby – *Mutter (mama)* lub *Kinder (dzieci)*.
- › Prowadzący lekcję przygotował konkurs z wiedzy ogólnej, w której uczniowie muszą dwóm osobom zadawać pytania o wybrane wydarzenia w nowo poznanym czasie przeszłym (materiał leksykalny do tworzenia pytań znajduje się na losowanych przez uczniów kartkach). Niestety uczniowie (co nie jest dziwne), a za nimi nauczyciel (który powinien kontrolować przebieg zadania) są tak zaafekowani znajomością odpowiedzi lub jej brakiem, że już nikt nie zwraca uwagi na formę zadawanych pytań, co jest przecież celem tej fazy lekcji, a to prowadzi do licznych błędów w tworzonych wypowiedziach, co jednak umyka uwadze nauczającego.
- › Nauczyciel wprowadzający formy czasowników w czasie przeszłym tak często zwraca uwagę uczniów na formy nieregularne i intensywnie je ćwiczy, że uczniowie tworzą formy czasowników regularnych na wzór nieregularnych.

7. Zakończenie

Podane przykłady mogą doświadczonym i wykształconym pedagogom wydawać się rzadkie i prozaiczne, jednak są one powszechne wśród osób rozpoczynających pracę nauczyciela oraz osób, które w czasie lekcji bezrefleksyjnie przerabiają podręcznik, nie zastanawiając się nad rolą i sensem wykonywanych przez uczniów czynności. W sytuacji powtarzającego się ignorowania zasad wynikających z niewątpliwych zalet zarządzania uwagą, które są jedynie drobnym ele-

mentem złożonej sztuki nauczania języków obcych, aktualne może okazać się powiedzenie, iż diabeł tkwi w szczegółach.

BIBLIOGRAFIA

- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galloway, Ch. 1988. *Psychologia uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ingendahl, W. 1999. *Sprachreflexion statt Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- Knapp-Potthoff, A. 1997. „Sprach(lern)bewusstheit im Kontext”, (w) *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 26: 9-23.
- House, J. 1997. „Kommunikative Bewusstheit und Fremdsprachenlernen”, (w) *Fremdsprachen Lernen und Lehren* 26: 68-87.
- Kebeck, G. 1994. *Wahrnehmung: Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie*. Weinheim: Juventa.
- Mißler, B. 1999. *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Woźnicki, T. 1979. „Faza percepcji”, (w) *Fazy procesu przyswajania języka obcego* (red. Woźnicki, T., Zawadzka, E.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 9-30.
- Szuman, S. 1961. *O umadze*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

Marzanna Karolczuk

*Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej
Uniwersytet w Białymstoku*

**O WYBRANYCH ASPEKTACH
DETERMINUJĄCYCH
NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ
JĘZYKA ROSYJSKIEGO
(DRUGIEGO OBCEGO) –
WNIOSKI Z BADAŃ**

**On selected factors influencing the teaching and learning
of Russian as a second foreign language – research conclusions**

The aim of the present paper is to attempt to analyze selected factors which influence the learning of a second or foreign language. The goal is also to present the results of preliminary studies based on the observations of Russian language lessons. The introduction of a second foreign language into schools makes teaching multilingual. Students' native language together with the languages they learn in and outside educational institutions all contribute to establishing a unique linguistic and cultural environment. The process of teaching and learning of a second language should refer to students' knowledge and skills, which they acquired during their previous learning experiences.

1. Wstęp

Znajomość języków obcych ułatwia kontakty między ludźmi, zwiększa mobilność, poszerza zakres wzajemnej współpracy, przyczynia się do propagowania „rozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej przez skuteczną komunikację między narodami” (Europejski system opisu kształcenia językowego 2001: 15). Naturalnym wydaje się nauczanie i uczenie się dwóch a nawet trzech języków obcych. Jak podkreśla Aleksandrowicz-Pędich „edukacja, zarówno formalne szkolnictwo, jak i nieformalne instytucje kształcenia oraz media odgrywają istotną rolę w przygotowaniu polskiego społeczeństwa do akceptowania wielokultu-

rowej przeszłości i przygotowania do przyszłych udanych kontaktów międzykulturowych, które staną się powszechnym doświadczeniem” (2005: 8).

Wprowadzenie do szkół drugiego języka obcego oznacza, że nauczanie staje się wielojęzyczne: język ojczysty, pierwszy język obcy i drugi w szkole, często trzeci poza szkołą, tworzą unikalne lingwistyczne i kulturowe zjawisko. Nauczanie drugiego języka obcego to coś więcej niż rozwijanie poszczególnych sprawności językowych. To także, nauczanie innej kultury, innego patrzenia na świat i obcowania z nim, kształtowanie otwartych postaw nacechowanych tolerancją.

Europejski system opisu kształcenia językowego (2001:146), promujący różnorodność językową i kulturową, jako cenną wartość, którą należy chronić i kultywować, formułuje trzy główne zasady dotyczące tworzenia programów nauczania języków obcych:

1. „(...) nauczanie i uczenie się jakiegokolwiek jednego języka powinno się rozważać biorąc pod uwagę inne języki obecne w systemie kształcenia, a także drogi, jakie w dalszej perspektywie mogą wybierać uczący się, próbując rozwinąć rozmaite sprawności językowe”.
2. „(...) zróżnicowanie w kształceniu językowym, szczególnie w szkołach, jest możliwe tylko wtedy, gdy bierze się pod uwagę efektywność kosztową systemu edukacyjnego. Chodzi o to, aby umożliwić transfer rozwijanych sprawności, unikając przy tym zbędnych powtórzeń”.
3. „(...) sprawy programowe nie mogą być rozpatrywane dla każdego z języków z osobna, ani też nie mogą ograniczać się do jednego zintegrowanego programu nauczania językowego, lecz należy do nich podchodzić jako do rodzaju edukacji ogólnej, przy założeniu, że wiedza lingwistyczna (*savoir*) i sprawności (*savoir-faire*) wraz z umiejętnością uczenia się (*savoir-apprendre*) odgrywają zarówno konkretną rolę w danym języku, jak i rolę przechodnią, wspólną dla wszystkich języków”. Mimo że zakres badań nad nauczaniem i przyswajaniem języków obcych jest znaczny, to jednak wciąż mało wiemy na temat szeroko rozumianego procesu nauczania i uczenia się drugiego języka obcego. Procesu, który nie może „toczyć się swoim torem”, ale, jak podkreśla wyżej cytowany dokument, powinien wiązać się z wiedzą i umiejętnościami uczniów, nabytymi w czasie wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych.

Celem niniejszego artykułu jest próba analizy wybranych czynników, mających wpływ na przyswajanie drugiego języka obcego oraz przedstawienie wyników wstępnych badań opartych na obserwacji lekcji języka rosyjskiego.

2. Nauczanie drugiego języka obcego

W kształceniu drugiego języka obcego warto podkreślać fakt, że nauka nowego języka nie zaczyna się od zera. Uczniowie nie zawsze zdają sobie sprawę, że ucząc się jednego języka wiedzą również wiele na temat innych języków. Należy zgodzić się z Figarskim, że „dla ucznia, który uczy się języka innego narodu,

poznaje jego kulturę, wcale nie musi to być 'język obcy', co więcej, nie powinien kojarzyć się z obcością, lecz co najwyżej z innością. Każdy uczący się lepiej przyswaja to, co jest mu bliskie, niż to co obce" (2003: 4). Wiele elementów wiedzy ogólnej jest przydatnych w nauce języka, będąc w dyspozycji uczących się już w momencie rozpoczynania przez nich nauki. „Uczenie się innych języków zwykle ułatwia uaktywnienie tej wiedzy i zwiększa świadomość jej posiadania, który to czynnik warto brać pod uwagę, zamiast go ignorować" (Europejski system opisu kształcenia językowego 2001: 146). Uczeń powinien korzystać z dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych i ogólnych w języku ojczystym oraz pierwszym języku obcym, odwołując się m.in. do umiejętności organizacyjnych i interpersonalnych; uczenia się i strategii, ułatwiających wykonanie poszczególnych zadań; radzenia sobie, gdy zasoby językowe okazują się niewystarczające; wnioskowania w celu kompensacji 'luk' występujących w przekazie; odwoływania się do wiedzy o schematach komunikacyjnych.

Zgodnie z definicją *Słownika dydaktyki języków obcych*, transfer to „stosowanie posiadanej wiedzy lub umiejętności w nowych sytuacjach. (...) Transfer dodatni umożliwia produkowanie akceptowalnych wypowiedzi w języku obcym tam, gdzie zachodzi zgodność nowych zachowań językowych z już posiadanymi" (1997: 220). Uczenie się pierwszego języka obcego odbywa się poprzez filtr języka ojczystego, a drugiego – poprzez filtr zarówno języka ojczystego jak i zinternalizowanego pierwszego języka obcego. Jak podkreśla F. Grucza „(...) akwizycja nowego materiału językowego, a więc nowych fragmentów języka, oraz nowych języków dokonuje się zawsze poprzez filtr uprzednio opanowanego (przyswojonego) materiału językowego, a więc uprzednio opanowanych języków lub ich fragmentów" (1978: 16). Naturalnym zjawiskiem powinna być skłonność uczniów do przenoszenia uprzednio opanowanych wzorców struktur gramatycznych lub semantycznych i ich realizacja na aktualnie przyswajany materiał językowy. Akcentuje się znaczenie transferu pozytywnego (aczkolwiek nie jest on wolny od interferencji) w nauczaniu drugiego języka obcego: niemieckiego (Бим 2001), francuskiego (Щепилова 2000) czy hiszpańskiego (Савчук 2004).

Warto przyrzeć się badaniom nad sposobami uczenia się języków obcych. Doprowadziły one do opracowania listy sposobów uczenia się języka przez uczniów dobrych oraz najbardziej efektywnych strategii uczenia się języka obcego. Wśród charakterystycznych zachowań uczniów, warunkujących optymalny sukces w przyswajaniu języka obcego wymienia się m.in. chęć porozumiewania się w języku obcym, autokontrolę i autokorektę ucznia, wypracowanie indywidualnych technik uczenia się, czy też stosowanie dużej liczby ćwiczeń (Figarski 2003). Należy zwrócić uwagę na inne sposoby pracy nad językiem, wpisujące się w obszar naszych dociekań. I tak, dobry uczeń chętnie odgaduje znaczenie nowych słów, zwrotów i zdań, interesuje się podsystemem gramatycznym, analizuje, wyciąga wnioski (Rubin 1975). Wśród najbardziej efektywnych strategii uczenia się badacze zwracają uwagę m.in. na strategię empatyczną, tj. pozytywny stosunek ucznia do języka obcego i jego rodowitych użytkowników.

ków oraz semantyczną, charakteryzującą się aktywną postawą w dziedzinie semantyzacji językowej (Stern 1985), znaczenie świadomego podejścia do języka obcego jako odrębnego systemu, analizowania struktur, porównywania go z językiem ojczystym (Sobolew 1987).

Widzimy tym samym, iż dużą rolę w zapamiętywaniu leksyki w nauce drugiego języka obcego odgrywa domysł językowy. Skojarzenia z pierwszym językiem obcym lub ojczystym, np. odwoływanie się do języka polskiego przy nauce języka rosyjskiego, wspomagane dodatkowymi technikami ćwiczeniowymi ułatwiają zapamiętywanie nowych wyrazów czy struktur gramatycznych. W przypadku języka rosyjskiego jako drugiego obcego istotne znaczenie mają też zapożyczenia. Egzemplifikacją tego zjawiska może być leksyka dotycząca strojów i mody ukształtowana przez zapożyczenia (np. пиджак, ang. peajacket, пуловер, ang. pullover, джемпер, ang. jumper itp.), które stanowią prawie 70% analizowanych nazw ubiorów (Romanik 2008). Wydaje się, iż jest to element „atrakcyjny, nowy i motywujący” dla ucznia, który często dzieli języki na „warte i niewarte” uczenia się. Omawiane zjawisko ilustrują nazwy miesięcy w języku rosyjskim, które łatwiej skojarzyć z językiem angielskim niż polskim (январь – January, февраль – February, март – March, апрель – April, май – May, июнь – June, июль – July, август – August, сентябрь – September, октябрь – October, ноябрь – November, декабрь – December). Zrozumienie, uświadomienie i odnajdywanie podobieństw między językami jest potężnym czynnikiem motywującym do samodzielnej pracy nad językiem obcym. Język rosyjski i polski należą do grupy języków słowiańskich. Posiadają cechy wspólne jak i różniące oba systemy językowe, co w konsekwencji może ułatwić przyswajanie języka lub prowadzić do interferencji (Karolczuk 2006).

Zagadnieniem ważnym w omawianym obszarze jest również trening międzykulturowy, szczególnie istotny na lekcji drugiego języka obcego w szkole. Należy zgodzić się z konstatacją Aleksandrowicz-Pędich, iż „trening międzykulturowy wymaga wielokrotnego i długotrwałego przyzwyczajania uczniów do kontaktu z innymi kulturami. Ma na celu wykształcenie umiejętności niewartościującego porównywania kultury własnej i obcej oraz dostosowywania własnego zachowania do kodu zachowań obowiązującego w innej kulturze. Ważnym aspektem treningu międzykulturowego jest rozwijanie umiejętności obserwacji i dostrzegania odrębności. (...) Istotą treningu międzykulturowego jest więc wielokrotny kontakt z różnymi aspektami kultur innych niż rodzima” (2005: 64-65). Kontakt ten można zapewnić przez położenie nacisku na analizę porównawczą i umiejętność dostosowywania zachowań językowych i pozawerbalnych do nowej sytuacji, wprowadzenie zadań kontrastownego analizowania różnych zjawisk kulturowych, objaśnianie przyczyn i skutków wydarzeń historycznych lub politycznych, rozwijanie postawy akceptowania inności, ćwiczenia typu symulacje czy odgrywanie ról (Camilleri 2000; Aleksandrowicz-Pędich 2005). Można żywić nadzieję, iż młodzież, rozpoczynająca naukę drugiego języka obcego charakteryzuje otwartość na odmienność, „gotowość do relatywizacji własnego systemu wartości i przeświadczeń

kulturowych, gotowość do przyjęcia roli 'pośrednika kulturowego' między kulturą własną a obcą oraz do rozwiązywania nieporozumień i konfliktów interkulturowych" (Europejski system opisu kształcenia językowego 2001: 146).

Wyżej wymienione czynniki powinny determinować działania nauczyciela i posiadać odzwierciedlenie w pracy dydaktycznej.

3. Obserwacja lekcji języka rosyjskiego. Organizacja badań

Obserwacja to „osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych, w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora. Postrzeganie, gromadzenie i interpretowanie stanowią ważne składniki obserwacji i w pewnym sensie trzy podstawowe jej etapy (...) Często postrzeganie zjawisk idzie w parze zarówno z ich gromadzeniem, tj. odpowiednim utrwalaniem i z ich interpretowaniem" (Łobocki 1982: 117). Jak stwierdza Okoń (2003) proces badawczy, oparty na obserwacji przedstawia to „co jest”, koncentruje się na ogólnych warunkach zachodzącego procesu i sprowadza się do opisu, rejestracji, analizy i interpretacji obecnego stanu rzeczy. Obserwacja jako metoda badawcza, szczególną rolę odgrywa we wstępnej fazie poznania naukowego, pozwalając na wysuwanie hipotez roboczych i ich weryfikację (Łobocki 1982).

Jak słusznie zauważa Aleksandrowicz-Pędich „badania, niezależnie od tego, czy cel jest czysto naukowy, czy użyteczny, ujawniają zjawiska wcześniej niepostrzegane. Stąd podchodzenie do badań z określoną tezą powinno być modyfikowane przez otwartość na inne aspekty badanej materii. Zjawiska odkryte w trakcie badań bywają równie cennym wynikiem jak możliwość ustosunkowania się do hipotez stawianych przed rozpoczęciem badań" (2003: 108).

Badanie, oparte na obserwacji lekcji języka rosyjskiego, zostało przeprowadzone w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych w okresie od 2003 do 2009 roku w Białymstoku (Tabela 1) i ma charakter wstępny. Długotrwała obserwacja lekcji umożliwia uniknąć przedwczesnych wniosków i uogólnień, ale też może zaowocować nieoczekiwanymi wnioskami, z których wynikają nieprzewidywane wcześniej związki lub hipotezy.

Poziom nauczania	Liczba obserwowanych zajęć
Szkoła podstawowa	117
Gimnazjum	63
Liceum ogólnokształcące	125
Szkoła średnia o profilu zawodowym	81
Ogółem	386

Tabela 1. Podział obserwacji według poziomu nauczania

Badania prowadzone były w ramach śródrocznych praktyk pedagogicznych, na które uczęszczali studenci filologii rosyjskiej Uniwersytetu w Białym-

stoku wraz z opiekunem metodycznym uczelni. Obserwacje objęły 386 zajęć prowadzonych przez 12 nauczycieli oraz studentów-praktykantów. Studenci przygotowywali się do lekcji pod czujnym okiem nauczyciela, w związku z tym ich „pomysły” na lekcje nie różniły się zasadniczo od lekcji nauczycieli. Studenci częściej stosowali materiały dodatkowe. Praktykanci pisali szczegółowe konспекty, które musiały być zatwierdzone przez nauczyciela przynajmniej dzień przed realizowanym tematem. Mogli też skonsultować się z metodykiem-pracownikiem uniwersytetu. Uwagi te są istotne dla naszych badań, ponieważ potwierdzają rzetelne przygotowanie studentów do lekcji języka rosyjskiego. Różnica w ilości lekcji prowadzonych przez nauczyciela i praktykantów (Tabela 2) była dość wyraźna, ale uwarunkowana wymogami formalnymi.

Poziom nauczania	Liczba lekcji prowadzonych przez nauczycieli	Liczba lekcji prowadzonych przez praktykantów
Szkoła podstawowa	13	104
Gimnazjum	7	56
Liceum ogólnokształcące	15	110
Szkoła średnia o profilu zawodowym	9	72

Tabela 2. Podział według lekcji prowadzonych przez nauczycieli oraz studentów.

Duża liczba obserwacji ułatwiła wnikliwe przyjrzenie się procesom zachodzącym na lekcjach, które były hospitowane zawsze w całości. Zebrany materiał, oparty na szczegółowych notatkach oraz licznych rozmowach z nauczycielami, był analizowany, opisywany i interpretowany. Ogólnym zadaniem obserwacji było przeprowadzenie analizy lekcji języka rosyjskiego, które omawiane były z nauczycielem, dydaktykiem uczelni oraz praktykantami celem zapewnienia odpowiedniego przygotowania studentów do przyszłej pracy zawodowej. Celem szczegółowym było zaobserwowanie czy występują jakiekolwiek odniesienia, w zakresie wiedzy i umiejętności, do pierwszego języka obcego na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego, a jeśli tak, to jakiego rodzaju. Pierwszym językiem obcym we wszystkich szkołach był język angielski.

4. Wnioski z badań

Wydaje się, że nauczyciele nie przywiązują wagi do wiedzy uczniów lub nie mają świadomości i potrzeby jej wykorzystania na temat innych języków i traktują swoją lekcję języka rosyjskiego jako niezależną i oderwaną od edukacji ogólnej.

Uczniowie nie rozumieją czym jest domysł językowy i nie mają nawyku jego stosowania. Łatwiej jest im powiedzieć ‘nie rozumiem’ lub ‘nie wiem o co chodzi’. Na dwóch lekcjach w szkołach średnich nauczyciele, wyjaśniając nową leksykę zaproponowali skojarzenie z językiem angielskim. Skojarzenie to dotyczyło słówek: *сюрприз* (ros.) – surprise (ang.) – niespodzianka, *backetбoл* (ros.)

– basketball (ang.) – koszykówka oraz волейбол (ros.) – volley-ball (ang.) – siatkówka. Na lekcjach języka rosyjskiego stosuje się porównania struktur leksykalno-gramatycznych z językiem polskim, w celu zapobiegania błędom o charakterze interferencyjnym.

Zaobserwowano, że dzieci i młodzież wszystkich typów szkół można podzielić na trzy grupy. Pierwsza grupa dotyczy uczniów, którzy uczą się języka rosyjskiego, w celu utrzymania wysokiej średniej, druga – to uczniowie, którzy fascynują się językiem i kulturą rosyjską, są motywowani przez rodziców, a trzecia – to młodzież, która niechętnie uczy się języka rosyjskiego jako drugiego obcego. Trzecia grupa osiąga najsłabsze wyniki w nauce, co potwierdza, iż emocjonalna afektywna sfera ucznia wpływa na jego wiedzę i umiejętności językowe. Z przeprowadzonych rozmów z nauczycielami wynika, że uczniowie którzy osiągają dobre wyniki z języka angielskiego, chętniej uczą się drugiego języka obcego. Uczniowie szkół podstawowych oraz gimnazjów próbowali odpowiadać w języku angielskim na pytania nauczyciela zadawane w języku rosyjskim. Studenci odebrali takie zachowanie jako niestosowne ignorowanie nauczyciela oraz przedmiotu języka obcego. Być może jednak, jest to sygnał, iż warto na etapie szkoły podstawowej, na lekcji języków obcych, więcej uwagi poświęcić ćwiczeniom, nawiązującym do tolerancji, szanowania odrębności i inności, analizy własnych wartości i przekonań, kształtowania postaw pozytywnych.

Poziom nauczania	Liczba lekcji z odniesieniami do kultury		Liczba lekcji bez odniesień do kultury	
Szkoła podstawowa	12	10%	105	90%
Gimnazjum	5	8%	58	92%
Liceum ogólnokształcące	19	15%	106	84%
Szkoła średnia o profilu zawodowym	19	23%	62	77%
Łącznie	55	15%	331	85%

Tabela 3. Podział lekcji pod względem obecności odniesień do kultury kraju nauczanego języka.

Badanie wykazało, iż nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego obcego jest prowadzone w oddaleniu od problematyki międzykulturowej. W obserwowanej grupie 386 zajęć w 331 nie stwierdzono obecności żadnych odniesień do kultury (Tabela 3). Lekcje zdominowane były przez gramatykę i leksykę, temat realizowany był w oparciu o kolejną tematykę z podręcznika, który kierował doborem treści nauczania. Najwięcej odniesień do kultury zaobserwowano w szkołach średnich zawodowych (23% obserwowanych lekcji). Elementy kulturowe w tych szkołach pojawiły się w kontekście tematu gramatyczno-leksykalnego, a nie jako wynik świadomego budowania u młodzieży szkolnej kompetencji międzykulturowej. Wydaje się, że nie miały też na celu urozmaicenia lekcji czy podniesienia jej atrakcyjności. Należy podkreślić, że elementy kulturowe we wszystkich szkołach wprowadzano wyłącznie w formie prezentacji

wybranych aspektów kultury rosyjskiej. Sporadycznie prezentacja dotyczyła pewnych aspektów kultury polskiej. Na lekcjach nie zaobserwowano treningu międzykulturowego. Nie wystąpiły ćwiczenia polegające na odkrywaniu, kontrastowaniu, porównywaniu czy świadomym nawiązaniu do pewnych elementów języka lub kultury innej niż rosyjska. Nie wystąpiły ćwiczenia typu symulacje i odgrywanie ról, w trakcie których uczeń może się wcielić w rolę przedstawiciela innej kultury. Wydaje się, że nauczyciele nie są przygotowani i świadomi znaczenia budowania kompetencji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego. Trudno się chyba nie zgodzić ze stwierdzeniem Zawadzkiej, że „uświadomienie różnic w systemach wartości i konsekwencjach ich ignorowania, a także przyswojenie charakterystycznych dla danej społeczności reguł społeczno-kulturowych okazuje się często znacznie trudniejsze od przyswajania strony formalnej języka (kompetencji językowej w wąskim rozumieniu). Tak np. użycie form adresatywnych, definiujących relacje między interlokutorami, ich role społeczne, status, wyrażających szacunek, ironię, uprzejmość zakłada istnienie umiejętności interpretacyjnych zachowań werbalnych i pozawerbalnych zgodnie z ich funkcjonowaniem w danej kulturze. Znajomość strony formalnej języka do tego nie wystarcza, gdyż komunikacja jest przyznawaniem znaczenia i interpretacją zgodnie z określonymi kulturowo konwencjami” (2004: 187).

Warto też wspomnieć o innych badaniach w aspekcie porównawczym.

W 2004 roku zostały przeprowadzone badania w dużej szkole języków obcych w Białymstoku przez Aleksandrowicz-Pędich, która badała ilość i charakter odniesień do kultury i ich wpływ na rozwijanie kompetencji międzykulturowej ucznia. Obserwacje objęły 82 zajęcia prowadzone przez nauczycieli języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego i rosyjskiego. Aleksandrowicz-Pędich konkluduje, iż „wskaźnik zajęć bez odniesień kulturowych jest (...) wyższy w odniesieniu do lekcji języka angielskiego niż innych języków. Wskaźnik ten (...) potwierdza moje wieloletnie obserwacje lekcji różnych języków obcych, wskazujące, że proces nauczania języka angielskiego jest bardziej pozbawiony elementu kulturowego niż nauczanie innych języków” (2005: 58). A zatem można pokusić się o stwierdzenie, że nauczyciele drugiego języka obcego, w naszym przypadku rosyjskiego, skazani są na porażkę w stosowaniu treningu międzykulturowego, gdyż nie mogą odwoływać się do wiedzy i umiejętności uczniów nabytych na lekcji języka angielskiego (lub innego pierwszego). Z obserwacji badaczki wynika, że „tematyka kulturowa na lekcjach języków obcych najczęściej dotyczy krajów nauczanego języka. (...) sporadycznie pojawiają się odniesienia do kultur egzotycznych, a praktycznie nieobecna jest tematyka dotycząca narodów sąsiedzkich lub europeistyczna” (Aleksandrowicz-Pędich 2005: 64). Reasumując: tematyka kulturowa pojawia się na lekcjach języków obcych, ale nie w formie sprzyjającej budowaniu kompetencji międzykulturowej. Dodatkowe materiały i ćwiczenia w szkole językowej są naturalnym elementem zajęć. Na typowej lekcji szkolnej pojawiają się sporadycznie, a prze-

cież dostępność atrakcyjnych materiałów uzupełniających podręcznik jest istotna w edukacji międzykulturowej.

Należy podkreślić, że pomijanie aspektu międzykulturowego czy brak odniesień do pierwszego języka obcego na lekcjach języka rosyjskiego, nie oznacza niskiej jakości pracy na lekcji. Większość obserwowanych nauczycieli to osoby osiągające dobre wyniki w nauczaniu.

5. Podsumowanie

Refleksja nad uzyskanym materiałem diagnostycznym pozwala na sformułowanie kilku wniosków praktycznych, które mogą usprawnić pracę nauczyciela, rozwijać zainteresowania dzieci i młodzieży oraz budować autonomię uczniów. Należy zastanowić się nad wprowadzeniem na uczelniach wyższych, kształcących przyszłych nauczycieli języków obcych przedmiotu komunikacja międzykulturowa. Warto też położyć większy nacisk na drugi język obcy (nie kierunkowy) ze szczególnym uwzględnieniem elementów językowych oraz kulturowych istotnych w pracy nauczyciela drugiego języka obcego oraz opracowanie materiałów dodatkowych, niezbędnych w nauczaniu i uczeniu się języka drugiego/trzeciego. Ważnym elementem w rozwijaniu świadomości, wiedzy i umiejętności jest organizowanie w ramach współpracy międzyszkolnej spotkań z nauczycielami, uczącymi języków obcych ale też innych przedmiotów. Zaproszenie uczniów do organizowania kół zainteresowań dotyczących uczenia się drugiego/trzeciego języka obcego, zachęcanie do samodzielnej pracy w domu (zabawa z zapożyczeniami) oraz angażowania się w szkolne projekty językowe lub kulturowe to kolejne czynniki determinujące przyswajanie drugiego/trzeciego języka obcego.

Kwestie nauczania i uczenia się drugiego języka obcego wymagają kompleksowych i szerokich badań wykorzystujących różne narzędzia badawcze. Należy określić priorytetowe cele nauczania drugiego języka obcego, zbadać podobieństwa i różnice w ramach kompetencji językowej i komunikacyjnej pierwszego i drugiego języka obcego, opracować strategie pracy na lekcji. Ważne znaczenie ma też zbadanie indywidualnego podejścia, rozumianego nie tylko jako indywidualne cechy uczniów, style poznawcze i strategie uczenia się, ale też uwzględniające specyfikę kontekstu edukacyjnego określonego obszaru Polski.

Na zakończenie należy podkreślić, że brak świadomości znaczenia doświadczeń edukacyjnych związanych z nauczaniem i uczeniem się pierwszego języka obcego w nauce drugiego związany jest z nieobecnością tego tematu w edukacji nauczycielskiej.

BIBLIOGRAFIA

Aleksandrowicz-Pędich, L. 2003. *Literatura amerykańska w kształceniu nauczycieli języka angielskiego*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Camilleri, A. 2000. „The Development of cognitive processes” (w) *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness* (red. D. Newby). European Centre for Modern Language. Graz. 13-14.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2001. Red. nauk. H. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Figarski, W. 2003. *Proces glottodydaktyczny w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. 1978. „Ogólne zagadnienia lapsologii” (w) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, (red. F. Grucza). Warszawa: WSiP.
- Karolczuk, M. 2006. *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Łobocki, M. 1982. *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Okoń, W. 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Romanik, A. 2008. „Rola anglicyzmów w kształtowaniu leksyki odzieżowej i ich adaptacja w systemie języka rosyjskiego”. *Studia Wschodniosłowiańskie* 8. 167-175.
- Rubin, J. 1975. „What the „Good Language Learner” Can Teach Us”. *TESOL Quarterly* 1. 41-51.
- Stern, H. 1985. „What Can We Learn from the Good Language Learner?”. *The Canadian Modern Language Review* 31. 304-318.
- Sobolew, L. 1987. „Strategie uczenia się języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 5. 159-163.
- Szulc, A. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Бим, И. А. 2001. *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского)*. Обнинск: Титул.
- Савчук, Е. А. 2004. *Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля*. Москва: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук.
- Щепилова, А. В. 2000. „Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского)”. *Иностранные языки в школе* 2. 23-29.

Artur Dariusz Kubacki

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ROLA ĆWICZEŃ TŁUMACZENIOWYCH NA LEKCJACH JĘZYKA OBCEGO

The role of translation exercises during foreign language lessons

The aim of the article is to present the role of translation exercises during foreign language lessons. On the basis of the questionnaire research conducted at a secondary school, the author tries to prove that those scholars who claim that translation exercises should not be used during foreign language lessons are wrong. Although the grammar translation method, which treated translation as a precondition for mastering a foreign language, was harshly criticised, it is now clear that the mother tongue – and hence translation – plays a significant part in the foreign language acquisition process. My empirical research also confirms that teachers often return to translation exercises during foreign language lessons.

1. Wprowadzenie

Dominująca przez wiele lat metoda gramatyczno-tłumaczeniowa w nauczaniu języków obcych została w znacznym stopniu zdyskredytowana. W związku z tym dydaktycy zaprzestali badań nad możliwością wykorzystania tłumaczenia na lekcji języka obcego. Nic nie zmieniły tu także założenia kognitywne, które jako reakcja na metody audiolingwalne i audiowizualne stanowiły odejście w kierunku gramatyki i świadomości językowej (Edmondson i House, 2006). Zarówno dydaktyka języków obcych, jak i translatoryka rozwijały się oddzielnie (Königs, 2000). Złożyło się na to wiele przyczyn, które można zebrać w cztery punkty:

- 1) wiele osób wciąż wierzy, iż dobra znajomość języka obcego wiąże się z automatycznym niejako pojawieniem się umiejętności tłumaczenia (Hönig i Kußmaul, 1991),

- 2) wiele osób na skutek swoich doświadczeń ze szkolnych lekcji języka obcego ma ograniczone spojrzenie na to, jakie możliwości dydaktyczne oferuje tłumaczenie,
- 3) dydaktycy języków obcych uważają tłumaczenie za proces bardzo skomplikowany i raczej hamujący proces uczenia się (Königs, 2000),
- 4) naukowcy zajmujący się translatoryką uważają, iż *prądzijne* tłumaczenie tak czy owak nie będzie miało miejsca na lekcji języka obcego (Königs, 2000).

To niedocenienie roli tłumaczenia jest głównym tematem niniejszego artykułu. Jak pokazuje rzeczywistość codziennej praktyki szkolnej, tłumaczenia ad hoc, semantyzacja dwujęzyczna, dwujęzyczne zestawienia słówek, użycie słowników bilingwalnych oraz tłumaczenia zdanie po zdaniu były i są nadal codziennym chlebem uczenia się i nauczania języka obcego w szkole. W podręcznikach oraz literaturze specjalistycznej w Polsce poświęca się obecnie niewiele uwagi roli tłumaczenia na lekcji języka obcego. Do chlubnych wyjątków należy zaliczyć zamieszczony niedawno w *Językach Obcych w Szkole* artykuł Jana Iluka (2008: 32) pt. *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*. Jego autor dostrzega dwa wykluczające się stanowiska w sprawie stosowania tłumaczenia na lekcjach języka obcego oraz omawia ich konsekwencje metodyczne. Ponadto brak tłumaczenia na lekcji języka obcego w polskiej szkole – jego zdaniem – jest lansowany przede wszystkim przez krajowe i zagraniczne poradniki metodyczne, choć większość obowiązujących programów nauczania nie zajmuje stanowiska w sprawie funkcji i zakresu stosowania tłumaczenia w nauczaniu języków obcych.

Jerzy Żmudzki (2008) przeprowadził badania na temat obecności ćwiczeń translacyjnych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego napisanych przez polskich autorów, które ukazały się w latach 1974-2002. Żmudzki (2008: 107) stwierdził następujący udział zadań translacyjnych w bloku ćwiczeniowym: 86% – *Deutsch mal anders* (1986-1988), 33% – *Lernt mit uns* (1974-1979), 24% – *Dein Deutsch* (1995-1998), 1% – *Na und?* (2000-2001), 0% – *Alles klar* (2002).

Z przeprowadzonych przez Żmudzkiego badań wynika, iż ćwiczenia tłumaczeniowe stosuje się bardzo niesystematycznie i bez wyraźnych przesłanek metodycznych. Ich funkcja polega głównie na rozszerzeniu zakresu ćwiczeń. Użycie ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcji języka obcego zależy od pomysłowości nauczyciela i dlatego ma jedynie charakter akcesoryczny. Ponadto jak widać z powyższego zestawienia, im jest nowszy podręcznik, tym mniej zawiera ćwiczeń bazujących na przekładzie (Żmudzki, 2008: 110).

Należy podkreślić, iż w odniesieniu do kwestii zastosowania tłumaczenia na lekcji języka obcego, a w szczególności lekcji języka niemieckiego, w polskiej rzeczywistości szkolnej nie ma niestety obecnie zbyt wielu badań. Wśród publikacji z ostatnich 10 lat problemowi temu poświęcają uwagę zaledwie dwie badaczki. Pierwsza z nich to Elżbieta Nowak (2000), która przeprowadziła ankietę w Łodzi wśród 45 nauczycieli i lektorów języka niemieckiego w szkołach podstawowych, średnich i szkołach językowych. Wynika z niej, iż 38 nauczycieli bądź lektorów przyznaje się do stosowania przekładu w sytuacjach, gdy nieopar-

te na tłumaczeniu techniki dydaktyczne służące eksplikacji obcojęzycznych form zawodzą. Badaczka stwierdziła, iż najczęściej tłumaczy się ustnie techniką konsekwentną lub pisemnie pojedyncze wyrazy, konstrukcje zdaniowe, krótkie teksty lub fragmenty większych całości.

Badania ankietowe wśród uczniów i nauczycieli dotyczące miejsca tłumaczenia na lekcjach języka niemieckiego na początku XXI wieku przeprowadziła Joanna Targońska w 2007 r., a ich wyniki opublikowała w artykule na łamach *Neofilologa* nr 30. Badaczka (2007: 71) potwierdziła ważność dwóch postawionych przez siebie tez. Pierwsza z nich dotyczy relewancji tłumaczenia jako nieodzownego środka semantyzacji oraz zapamiętywania i przyswajania informacji leksykalnych. Natomiast druga teza zakłada, iż dzięki tłumaczeniu można wejrzeć w głąb zróżnicowanych struktur języka prymarnego i docelowego, a więc uświadomić uczącym się różnice między tymi językami, a co za tym idzie, dzięki tłumaczeniu można uniknąć interferencji. Wyniki przeprowadzonych przez Targońską badań udzieliły twierdzącej odpowiedzi na pytanie, czy w polskiej szkole potrzebne są ćwiczenia przekładowe na lekcji języka niemieckiego. Ponadto określono cel, jaki przyświeca tego typu ćwiczeniom.

Poniżej w oparciu o przeprowadzone badania ankietowe wśród uczniów i nauczycieli w szkole ponadgimnazjalnej zostanie podjęta próba udowodnienia tezy, iż błędne jest stanowisko tych naukowców, którzy apelują o niestosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego. Ponadto analizie poddam kilka polskich podręczników do nauki języka niemieckiego pod względem obecności w nich ćwiczeń tłumaczeniowych.

2. Tłumaczenie na lekcji języka obcego

W tej części chciałbym przypomnieć w punktach o zasadach dydaktycznych w zakresie użycia tłumaczenia na lekcji języka obcego:

1. W literaturze specjalistycznej istnieje dyferencjacja pomiędzy tłumaczeniem jako formą ćwiczenia a tłumaczeniem jako samodzielną sprawnością (por. Königs, 2000). W związku z tym ćwiczenia tłumaczeniowe spełniają dwa cele: są środkiem pomocniczym do przyswojenia nowych struktur syntaktycznych i semantycznych oraz przyczyniają się do wykształcenia sprawności tłumaczenia.
2. Większość dydaktyków translacji (np. Rösler, 2000) reprezentuje pogląd, iż tłumaczenia najlepiej nauczać w małych grupach. W ten sposób uczniowie słyszą propozycje tłumaczeniowe kolegów i mogą uzyskać wyższą różnorodność stylistyczną translatu.
3. Wg Kautza (2000: 14) oraz Tomaszewicz (1983: 169) należy uczyć tłumaczenia w obu kierunkach. Podczas tłumaczenia na język obcy uczeń na podstawie swoich kompetencji kulturowych i tekstowych pochodzących z języka ojczystego może oddać tekst wyjściowy ze wszystkimi jego niuansami i konotacjami, natomiast podczas

- tłumaczenia na język ojczysty może – z tych samych powodów – optymalnie kształtować tekst docelowy.
4. Jak powszechnie wiadomo, wybrany rodzaj tekstu może znacząco kształtować stopień trudności ćwiczenia translacyjnego. Nie tylko wiąże się to ze znajomością słownictwa i gramatyki, ale także ze stopniem konwencjonalizacji danego tekstu. Wg Nord (1999: 97) im bardziej tekst jest skonwencjonalizowany, tym mniejszą swobodą dysponuje tłumacz podczas jego przekładu.
 5. Rola tłumaczenia na lekcji języka obcego nie zmieniła się istotnie od wielu lat. Wg Kautza (2000: 440 i n.) tłumaczono przede wszystkim po to, aby rozwiązać problemy semantyzacji, uświadomić uczniom struktury leksykalne i gramatyczne oraz je wyćwiczyć, móc konfrontować języki w celu stworzenia wiedzy metajęzykowej, a także kontrolować efekty nauczania.
 6. Nie można zaprzeczyć, iż język ojczysty stanowi ważny czynnik szczególnie na początku nauczania języka obcego. Metody bezpośrednie, audiolingwalne i audiowizualne zakładały całkowite wyrugowanie języka ojczystego z lekcji języka obcego. Obecnie uważa się, iż użycie języka ojczystego jest konieczne do pokazania różnic w systemach języka obcego i ojczystego. W tym celu można wykorzystać tłumaczenie typu *zdanie w języku obcym* → *zdanie w języku ojczystym*. Ćwiczenie to ma za zadanie automatyzację struktur gramatycznych języka obcego, natomiast język ojczysty stanowi jedynie pomoc w zrozumieniu obcej struktury gramatycznej. Ponadto uczniowie dzięki porównawczym analizom zjawisk gramatycznych zyskują nowe spojrzenie na swój język ojczysty, a mianowicie dostrzegają to, iż ich język ojczysty także rządzi się regułami i można go opisać za pomocą kategorii gramatycznych (por. Hufeisen i Neuner, 2000).
 7. Podczas akwizycji języka obcego słownictwo odgrywa znaczącą rolę. Uczniowie na etapie początkowym nauki języka obcego często sięgają do języka ojczystego poprzez korzystanie ze słownika bilingwalnego lub pytanie nauczyciela o ekwiwalent w języku ojczystym. Dydaktycy uważają, że podczas treningu rozumienia tekstów obcojęzycznych należy możliwie jak najrzadziej korzystać z ojczystego materiału językowego, a co za tym idzie tłumaczenia. W celu zrozumienia tekstu należy raczej posilkować się już posiadaną wiedzą, diagramami, tytułami rozdziałów, kontekstem oraz konektorami zdaniowymi i tekstowymi. Natomiast ćwiczenia tłumaczeniowe powinny znaleźć zastosowanie przy semantyzacji pojedynczych wyrazów, kolokacji i zwrotów. Do tego celu nadają się doskonale konfrontatywne oraz interkulturowe ćwiczenia słownikowe (por. Löschmann, 1993; Hufeisen i Neuner, 2000).
 8. Tłumaczenie może także wspomagać prezentację nowego materiału językowego podczas rozmów lub dyskusji na lekcji języka obcego. W

takich sytuacjach powinna mieć miejsce dwujęzyczna semantyzacja. Nauczyciel musi dysponować odpowiednikiem danego słowa lub zwrotu. Przekaz słówek obcych nie może być zbyt kłopotliwy i nużący, ponieważ uczniowie biorący udział w dyskusji tracą wótek. Wg Nowak (2000: 16 i n.) forma prezentacji nowego słownictwa powinna być szybka i pewna, a bez wątpienia jest nią przetłumaczenie nowego słownictwa. Także Butzkamm i Eschbach (1985: 134 i n.) opowiadają się za systematycznym stosowaniem dwujęzycznej semantyzacji na lekcji języka obcego. Wg nich do tego celu można wykorzystać tzw. *technikę Sandwich* Dodsona, polegającą na tym, iż nauczyciel mówi zdanie dialogu, wpłata tłumaczenie, a następnie powtarza zdanie obcojęzyczne, tak iż uczeń może bezpośrednio zareagować na bodziec obcojęzyczny. Dzięki tej technice uczniowie poznają ekwiwalenty całych informacji.

9. Należy także wspomnieć o znaczącej roli ćwiczeń tłumaczeniowych na wyższych etapach nauczania, np. na studiach filologicznych. Ich potencjał tkwi przede wszystkim we wspieraniu receptywnej i produktywnej kompetencji w odniesieniu do różnych rodzajów tekstów zarówno w języku obcym, jak i ojczystym, w zapobieganiu powstawaniu iluzji, że zawsze istnieją ekwiwalenty 1:1, oraz w wyrobieniu krytycznego podejścia do słowników dwujęzycznych, kształceniu kompetencji translatorycznej, wspieraniu kompetencji interkulturowej, a także rozwijaniu *language awareness*.

3. Badania empiryczne

Celem moich badań było przedstawienie roli tłumaczenia na lekcji języka obcego w polskich szkołach, a także określenie celu dla ćwiczeń tłumaczeniowych. Aby uzyskać szczegółową odpowiedź, postawiłem 6 głównych pytań badawczych:

1. Jak często ćwiczenia translacyjne występują na lekcji języka obcego?
2. Czy ćwiczenia translacyjne są konieczne na lekcji języka obcego?
3. Czy uczniowie mogą uzyskać jakiegokolwiek korzyści z ćwiczeń translacyjnych?
4. Jakie jest nastawienie uczniów do ćwiczeń translacyjnych?
5. Czy ćwiczenia translacyjne mają sens na wszystkich poziomach nauczania języka?
6. Czy ćwiczenia translacyjne są obecne w polskich podręcznikach?

3.1. Opinia uczniów o ćwiczeniach translacyjnych

Badania ankietowe przeprowadziłem wśród 100 uczniów liceum w Jaworznie w marcu 2008 r. Ankietowani zostali poproszeni o przedstawienie swojej opinii na temat przydatności ćwiczeń translacyjnych oraz ich roli na lekcji języka obcego.

Ankieta zawierała zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte, przy czym pytania otwarte były tak skonstruowane, aby nie sugerowały uczniom żadnej odpowiedzi.

Badania wykazały, iż ćwiczenia translacyjne są obecne na lekcji języka obcego. 53% respondentów przyznało, iż tego typu ćwiczenia pojawiają się często. 29% uczniów podało, iż na każdych zajęciach ma do czynienia z takimi ćwiczeniami. Jedynie 18% osób stwierdziło, iż na lekcji języka obcego rzadko pojawiają się ćwiczenia translacyjne. Wszyscy uczniowie są zgodni co do tego, iż ilość proponowanych na lekcji przez nauczyciela ćwiczeń translacyjnych jest odpowiednia. Ponadto 74% ankietowanych przyznaje, iż ćwiczenia translacyjne są stosowane także podczas prac kontrolnych.

Z badań wynika także, iż na lekcji języka obcego tłumaczy się najczęściej pojedyncze słowa oraz zdania. Rzadko natomiast przekłada się całe teksty. W odniesieniu do zdań chodzi głównie o przekład na język obcy, który uczniowie uważają za bardziej trudny niż przekład na język ojczysty. Ten drugi dotyczy całych tekstów i jest stosowany przede wszystkim podczas kontroli rozumienia tekstu. Dla 71% ankietowanych ćwiczenia tłumaczeniowe są łatwe i nie sprawiają im trudności. Natomiast 29% uczniów uważa je za dość trudne, a swoje niepowodzenia w przekładzie upatruje głównie w posiadaniu niewystarczającego zasobu słownictwa obcojęzycznego.

Nastawienie uczniów do ćwiczeń translacyjnych jest nad wyraz dobre. Aż 96% jest zdania, iż takie ćwiczenia są nieodzowne na lekcji języka obcego. Nie tylko mają sens, ale są ciekawe, ważne i przyjemne. Za najważniejszą zaletę ćwiczeń translacyjnych 53% ankietowanych uważa możliwość poszerzania słownictwa obcojęzycznego. Na drugim miejscu (24%) plasuje się pomocna rola ćwiczeń translacyjnych w zrozumieniu zjawisk gramatycznych. Ponadto dzięki możliwości tłumaczenia pojedynczych słówek można – ich zdaniem – lepiej zrozumieć teksty obcojęzyczne. Dzięki tłumaczeniu uświadamiają oni sobie lepiej różnice pomiędzy językiem ojczystym a językiem obcym. Nie bez znaczenia są także ich uwagi, iż tłumaczenie wspiera pamięć oraz wiedzę językową. Powyższe stwierdzenia ilustrują następujące wypowiedzi uczniów:

- *Lubię ćwiczenia tłumaczeniowe, bo dzięki nim można lepiej poznać język obcy.*
- *Ćwiczenia tłumaczeniowe są potrzebne, ponieważ utrwalają nowe słownictwo.*
- *Tłumaczenia są przydatne, ponieważ szybciej mogę zapamiętać słowa i różne formy gramatyczne.*
- *Dzięki tłumaczeniom można dowiedzieć się, jak należy poprawnie zbudować zdanie w języku obcym, a to często sprawia nam problemy.*
- *Ćwiczenia tłumaczeniowe są ciekawe, bo można się przekonać, że wiele słówek ma kilka znaczeń i może występować w różnych kontekstach.*
- *Jeśli słowo jest przetłumaczone, to o wiele łatwiej jest je zapamiętać.*
- *Słowa, które często się tłumaczy, zapamiętują się automatycznie.*

Badania wykazały, iż uczniowie oprócz zalet dostrzegają także wady ćwiczeń translacyjnych. 4% ankietowanych uważa nawet, iż ćwiczenia tłumaczeniowe nie są w ogóle potrzebne na lekcji języka obcego. O minusach takich ćwiczeń mówią również ci uczniowie, którzy są za stosowaniem tłumaczeń w procesie nauczania języka obcego. Wysuwają oni argument, że ćwiczenia tłumaczeniowe są zbyt ambitne i czasochłonne. Ponadto szybko ich nużą. Inne zle strony tego rodzaju ćwiczeń to problemy z pisownią w języku obcym, monotonia i nieznajomość słówek. Potwierdzają to następujące wypowiedzi:

- *Ćwiczenia są trudne i wymagają dużej znajomości słownictwa.*
- *Ćwiczenia tłumaczeniowe są bardzo pracochłonne, a czas na lekcji można wykorzystać w inny, ciekawszy sposób.*
- *Te ćwiczenia wymagają bardzo częstego użycia słowników, przez co tracimy dużo czasu.*
- *Często nie da się dosłownie przetłumaczyć jakiegoś zdania lub tekstu i wtedy pojawiają się problemy, żeby zdanie pasowało do kontekstu.*
- *Ćwiczenia tłumaczeniowe są nudne i monotonne.*
- *Zmuszają do korzystania ze słownika, tam znajdujemy wiele odpowiedników jednego słowa, wybieramy jeden z nich, po czym i tak okazuje się, że jest źły.*

Jak wynika z przytoczonej powyżej analizy, większość uczniów jest pozytywnie nastawiona do ćwiczeń translacyjnych. Ankietowani są świadomi konieczności stosowania i znaczącej roli ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcji języka obcego. Dostrzegają możliwość zastosowania takich ćwiczeń zarówno podczas semantyzacji nowego słownictwa, jak i użycia struktur gramatycznych. Mimo iż ćwiczenia translacyjne mają wiele zalet, są postrzegane przez niektórych uczniów jako trudne, a nawet niepożądane. Trudność ćwiczeń przekładowych polega na tym, iż uczniowie podczas tłumaczenia muszą korzystać z całej posiadanej wiedzy leksykalnej i gramatycznej. Fakt ten sprawia, iż są one dla wielu uczniów wyzwaniem, które niestety często przekracza ich możliwości.

3.2. Opinia nauczycieli o ćwiczeniach translacyjnych

W ramach moich badań chciałem poznać także opinie nauczycieli na temat znaczenia ćwiczeń translacyjnych w procesie przyswajania języka obcego w warunkach szkolnych. Przygotowałem ankietę dla 15 nauczycieli zatrudnionych w tej samej szkole ponadgimnazjalnej w Jaworznie, przy czym składała się ona przede wszystkim z pytań otwartych. Jej wyniki potwierdziły jednoznacznie, iż wszyscy nauczyciele języków obcych wykorzystują na swoich zajęciach ćwiczenia translacyjne, jednak ich częstotliwość jest różna: 2 nauczycieli stosuje tłumaczenia na każdej lekcji, 7 stosuje je często, 5 – rzadko, a 1 – bardzo rzadko. 47% ankietowanych jest zdania, iż ćwiczenia translacyjne powinny być częściej stosowane na lekcji języka obcego, gdyż może to wspierać utrwalanie nauczanego materiału.

Natomiast 53% badanych reprezentuje pogląd, iż ćwiczeń translacyjnych na lekcji jest wystarczająco dużo i nie widzą potrzeby wprowadzania większej ich ilości.

Z materiału badawczego wynika także, iż 9 nauczycieli wprowadza ćwiczenia translacyjne, które mają wyćwiczyć nowe słownictwo i nowo poznane struktury gramatyczne. 4 respondentów wykorzystuje ćwiczenia przekładowe do testowania znajomości słownictwa, natomiast 2 sprawdza dzięki nim poprawne opamiętanie zjawisk gramatycznych. Wszyscy nauczyciele stwierdzili, iż są zmuszeni sami przygotowywać dodatkowe ćwiczenia translacyjne, gdyż nie występują one lub występują w niewielkich ilościach w podręcznikach, z których nauczają. Ponadto jeśli podręcznik zawiera ćwiczenia tłumaczeniowe, to zasadniczo są to ćwiczenia w przekładzie z języka obcego na język ojczysty. Tłumaczenie – zwykle z języka ojczystego na język obcy – jest wykorzystywane także w różnych przygotowywanych przez nauczycieli testach i pracach klasowych służących sprawdzeniu wyników nauczania. Poniżej kilka refleksji nauczycieli pochodzących z ankiet:

- *Ćwiczenia tłumaczeniowe wymagają od ucznia większego wysiłku.*
- *Sprawdzają zastosowanie poznanej wiedzy w praktyce.*
- *Przygotowują ucznia do zadań maturalnych.*
- *Pozwalają zrozumieć uczniowi różne zjawiska gramatyczne.*
- *Podczas sprawdzianów ćwiczenia tłumaczeniowe nie pokazują wszystkich umiejętności ucznia.*
- *Ćwiczenia tłumaczeniowe powinny występować w podręcznikach, ponieważ pomagają w podsumowaniu materiału i utrwalaniu słownictwa.*
- *Ich nienystarczająca ilość zmusza nauczyciela do dodatkowej pracy polegającej na nyszkukowaniu takich ćwiczeń.*
- *Ćwiczenia tłumaczeniowe nie pojawiają się w podręcznikach praktycznie wcale.*

Na uwagę zasługuje fakt, iż 74% ankietowanych stosuje na lekcji w równym stopniu tłumaczenia w obydwu kierunkach. Natomiast po 13% nauczycieli preferuje tłumaczenie jedynie z języka obcego lub jedynie na język obcy. Przy tym wszyscy ankietowani uważają, iż tłumaczenie na język obcy sprawia uczniom większe kłopoty. Związane jest to z tym, iż uczniowie często tłumaczą słowo po słowie, co w efekcie daje błędny translac.

Mimo poglądu, iż uczniowie uważają ćwiczenia translacyjne za trudne, wszyscy nauczyciele sądzą, że są lubiane przez uczniów i mogą być wprowadzane zarówno dla początkujących, jak i zaawansowanych. Swoje zdanie opierają na fakcie, iż zawsze można przygotować takie ćwiczenia translacyjne, które będą adekwatne do poziomu wiedzy uczniów, począwszy od tłumaczenia pojedynczych słówek, a skończywszy na tłumaczeniu skomplikowanych tekstów. Ponadto ich zdaniem uczniowie traktują takie ćwiczenia jako interesujące urozmaicenie.

Reasumując: w opinii nauczycieli ćwiczenia translacyjne są potrzebne na lekcji języka obcego. Pomagają w zrozumieniu funkcji wyrazów w zdaniu i w tworzeniu zdań. W trakcie ich wykonywania uczniowie uczą się korzystać ze słowników bilingwalnych i w znacznym stopniu poszerzają swój leksykon obco-

języczny. Ponadto ułatwiają uczniom dostrzeżenie różnic lub podobieństw istniejących pomiędzy językiem obcym a ojczystym, a także wspierają rozumienie tekstu w języku obcym.

3.3. Ćwiczenia translacyjne w podręcznikach

Jak już wcześniej stwierdzono, nauczyciele muszą sami opracowywać ćwiczenia translacyjne na swoje zajęcia, ponieważ nie ma ich w polskich nowych podręcznikach do nauki języka obcego albo jest ich bardzo niewiele. Podręczniki importowane – jak zauważa Iluk (2008: 330) – nie zawierają ćwiczeń tłumaczeniowych, ponieważ nie są skierowane do odbiorców z konkretnego kraju. Z tego względu przyjęta w nich koncepcja metodyczna programowo wyklucza stosowanie tłumaczenia w procesie dydaktycznym. Aby potwierdzić fakt braku ćwiczeń przekładowych w rodzimych podręcznikach, których notabene jest niewiele na polskim rynku, dokonałem analizy kilku używanych przez nauczycieli książek do nauki języka niemieckiego. Były to zarówno serie podręczników ogólnych adresowanych do uczniów szkół średnich, jak i wszelkiego rodzaju repetytoria do nauczania gramatyki i/lub słownictwa.

Podręczniki:

Deutsch für dich neu (Jadwiga Śmiechowska, 2000)

Alles klar (Krystyna Łuniewska et al., 2004)

Repetytoria/materiały uzupełniające:

Akademicki podręcznik języka niemieckiego (Jan Czochralski et al., 2000)

Nowe repetytorium z gramatyki języka niemieckiego (Stanisław Bęza, 2004)

Deutsch deine Chance 1 (Stanisław Bęza, 2007)

Trening maturalny język niemiecki. Repetytorium dla poziomu podstawowego i rozszerzonego (Magdalena Ptak, Anna Rink, 2007)

Spośród ww. podręczników do nauki języka obcego jedynie książka Jadwigi Śmiechowskiej oferuje różnorodne ćwiczenia translacyjne. Na początku każdego rozdziału dostępna jest lista tematyczna ze słówkami i zwrotami, przy których podano polskie ekwiwalenty. Ponadto w podręczniku zaplanowano serię różnorodnych ćwiczeń przekładowych, takich jak: tłumaczenia z języka obcego na język ojczysty i odwrotnie, tłumaczenia pojedynczych zdań oraz całych tekstów, tłumaczenia mające na celu zastosowanie odpowiednich struktur gramatycznych lub nowej leksyki (słówek, zwrotów, kolokacji). Natomiast podręcznik *Alles klar* zawiera jedynie kilka ćwiczeń translacyjnych, które pojawiają się jako podsumowanie danego rozdziału i polegają na tłumaczeniu zwrotów i/lub zdań.¹

¹ Fakt, że wg Żmudzkiego w podręczniku *Alles klar* nie ma ćwiczeń translacyjnych, wynika prawdopodobnie stąd, że autor przyjął bardziej ograniczającą definicję ćwiczenia translacyjnego.

W związku z tym, iż nauczyciele dysponują niewielkim wyborem podręczników, które oferują ćwiczenia tłumaczeniowe, zmuszeni są sięgać po materiały dodatkowe, takie jak repetytoria. Do materiałów uzupełniających można niewątpliwie zaliczyć repetytoria gramatyczne i leksykalne Bęży (2004 i 2007), Ptak i Rink (2007) oraz pracę zbiorową pod redakcją Czochralskiego (2000). Wymienione tu pozycje zawierają wprawdzie dużą ilość ćwiczeń translacyjnych, ale dotyczą one głównie problemów gramatycznych. Najpierw omawiane jest dane zjawisko gramatyczne, potem następuje seria różnych ćwiczeń, a na końcu uczniowie muszą przetłumaczyć zdania zawierające omawianą strukturę gramatyczną, zazwyczaj na język obcy. Dzięki tego rodzaju ćwiczeniom nauczyciel ma możliwość wykorzystania tłumaczeń w celu utrwalenia danej struktury gramatycznej, z drugiej jednak strony ćwiczenia te występują w jednej formie i mogą być przyczyną nudy, monotonii i braku zainteresowania uczniów.

4. Wnioski

Przeprowadzone przeze mnie badania empiryczne udowodniły, iż ćwiczenia translacyjne bardzo często znajdują zastosowanie na lekcjach języka obcego. Najczęściej nauczyciele wykorzystują je do eksplikacji zjawisk gramatycznych, uświadczenia różnic między językiem obcym a ojczystym oraz do prezentacji nowego słownictwa. O wiele rzadziej stosuje się je w celu kontroli efektów nauczania podczas sprawdzianów. Nauczyciele są bowiem świadomi trudności, na jakie może natknąć się uczeń podczas tłumaczenia. Zresztą dydaktycy translacji (por. Kautz, 2000: 446; Nord, 1999: 36 i n.) zwracają także uwagę na jedynie warunkową możliwość wykorzystania ćwiczeń przekładowych do pomiaru efektów nauczania.

Mimo wielu trudności związanych z wykonaniem ćwiczeń translacyjnych cieszą się one powodzeniem wśród uczniów. Są bowiem rodzajem odskoczni od ćwiczeń komunikacyjnych, a ponadto uczniowie wiedzą, że ćwiczenia te są bardzo ambitne i nie należą do najprostszych.

Badania wykazały ponadto, iż ćwiczenia translacyjne są stosowane przez większość nauczycieli języków obcych. Z powodu odejścia od metody gramatyczno-tłumaczeniowej w znacznym stopniu zrezygnowano, niestety, w polskich programach nauczania języków obcych i podręcznikach z ćwiczeń przekładowych jako metody eksplikacji. W związku z tym nauczyciele są zmuszeni do samodzielnego opracowywania takich ćwiczeń lub korzystania z nie zawsze aktualnych materiałów uzupełniających.

Reasumując należy stwierdzić, iż tłumaczenie odgrywa znaczącą rolę w procesie dydaktycznym, a ćwiczenia translacyjne – jak podkreśla Iluk (2008: 40) – rozwijają w sposób zintegrowany kompetencję leksykalną, gramatyczną oraz podstawowe sprawności komunikacyjne. Z tego powodu techniki translacyjne zasługują na znacznie większą akceptację i uznanie metodyków.

BIBLIOGRAFIA

- Butzkamm, W. i Eschbach, S. 1985. „Prinzip der Einsprachigkeit/Rolle der Muttersprache”. (w) Donnerstag, J. i Knapp-Potthoff, A. (red.) *Kongressdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker*. Tübingen: Gunter Narr Verlag: 133-142.
- Edmondson, W. i House, J. 2006. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke Verlag, 3. Auflage.
- Hönig, G. i Kußmaul, P. 1991. *Strategie der Übersetzung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hufeisen, B. i Neuner, G. 2000. *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 16. Berlin: Langenscheidt.
- Iluk, J. 2008. „Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego”. (w) *Języki Obce w Szkole* 5: 32-41.
- Kautz, U. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: iudicium.
- Königs, F.-G. 2000. „Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!”. (w) *Fremdsprache Deutsch*. Heft 23: 6-13.
- Löschmann, M. 1993. *Effiziente Wortschatzarbeit: Alte und neue Wege*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Nord, Ch. 1999. *Fertigkeit Übersetzen*. Fernstudieneinheit 39 (Erprobungsfassung 7/99). Berlin: Langenscheidt.
- Nowak, E. 2000. „Einsprachig? – Zweisprachig? Übersetzen als Mittel der Semantisierung von Wortschatz”. (w) *Fremdsprache Deutsch*. Heft 23: 14-18.
- Rösler, D. 2000. „Kooperativ statt lehrerzentriert! Ein Beispiel für den kooperativen Übersetzungsunterricht”. (w) *Fremdsprache Deutsch*. Heft 23: 19-24.
- Targońska, J. 2007. „Miejsce tłumaczenia na lekcji języka niemieckiego na początku XXI wieku”. *Neofilolog* 30: 69-77.
- Tomaszkiewicz, T. 1983. „Zastosowanie przekładu w procesie nauczania”. (w) *Języki Obce w Szkole* 3: 167-173.
- Żmudzki, J. 2008. „Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion”. (w) Janoszczyk, J., Krzysiak, L. i Żmudzki, J. (red.), *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit. Gegenwart. Zukunft*. Lublin: Wydawnictwo UMCS: 99-112.

Agnieszka Król-Markefka

Uniwersytet Jagielloński

„A” I „THE” DLA UCZNIÓW Z WYOBRAŹNIĄ – EFEKTY ZASTOSOWANIA GRAMATYKI KOGNITYWNEJ W KLASIE

**„A” and „the” for students with imagination:
the effects of applying cognitive grammar in the classroom.**

The article presents the results of a quasi-experiment, whose aim was to verify the hypothesis about the advantages of grammatical instruction based on cognitive linguistics principles. Two groups of students took part in a series of lessons, undergoing treatment based either on standard or on cognitive rules concerning the use of English articles. The outcomes of the study demonstrate that although both types of instruction brought positive effects immediately after the treatment, the cognitive group outperformed the traditional group on delayed posttesting.

1. Wstęp

Niniejszy artykuł ma na celu zweryfikowanie hipotezy o korzyściach płynących z zastosowania reguł opartych na językoznawstwie kognitywnym w nauczaniu gramatyki angielskiej, a dokładnie przedimka określonego *the* i nieokreślonego *a*. Mimo tego, że ciągle kwestią niezbadaną pozostaje zagadnienie relacji pomiędzy przyswajaniem gramatyki języka obcego a znajomością reguł, szereg badań naukowych jak i praktyka pedagogiczna wskazują, że wiedza metajęzykowa, przynajmniej dla niektórych struktur, ma pozytywny wpływ na postępy w biegłości (cf. Norris and Ortega 2000). Korzystny wpływ formalnego nauczania zasad gramatyki jest szczególnie widoczny w przypadku struktur takich jak przedimki – wydaje się, że właściwie niemożliwe jest opanowanie poprawnego stosowania struktur kontrastywnych, mało wyrazistych i semantycznie oraz pragmatycznie skomplikowanych bez zaznajomienia się choćby z podstawowymi zasadami ich użycia (Perdue 1993).

Kwestią, nad którą chciałabym się obecnie zastanowić jest pytanie dlaczego niemożliwe wydaje się przyswojenie tej struktury także z pomocą często bardzo precyzyjnych i rozbudowanych reguł jakie prezentowanie są w materiałach pedagogicznych. Jedną z odpowiedzi na to pytanie jest hipoteza, że owe problemy w omawianym przypadku przynajmniej w pewnym stopniu można przypisać samym regułom. Wydaje się bowiem, że zasady dotyczące użycia przedimków (a także innych struktur gramatycznych) są trudne do zapamiętania i mylące, co oczywiście negatywnie wpływa na ich poprawne używanie (c.f. Król-Markefka 2007).

Z gramatyk pedagogicznych i powszechnie używanych podręczników (np. Swan and Walter 1997, Murphy 2004, Eastwood 2005) znane są reguły takie jak:

- i) *a* używamy przed rzeczownikami w liczbie pojedynczej, w liczbie mnogiej nie używamy przedimka nieokreślonego *a*,
- ii) *a* używamy, gdy mówimy o czymś po raz pierwszy,
- iii) *a* używamy przed nazwami zawodów po czasownikach *to be, to become* itd.,
- iv) *the* używamy, gdy mówimy o czymś konkretnym, wyjątkowym, np. *the Sun*,
- v) *the* używamy kiedy już o czymś wspominaliśmy,
- vi) *the* stosujemy jeżeli przed rzeczownikiem jest przymiotnik w stopniu najwyższym lub gdy po rzeczowniku występuje zdanie względne określające dany rzeczownik.

Długa lista reguł, wśród których prawie do każdej załączona jest uwaga dotycząca wyjątków, zawiera mieszkankę informacji bądź o treści semantycznej rzeczownika (np. *the sun*), bądź o kontekście sytuacyjnym (wspomniane pierwszy raz) bądź też o formie gramatycznej danej frazy (atrybuty, liczba). Reguły tego typu nie dają jasności co do tego, czemu służą przedimki i jak modyfikują znaczenie danej frazy rzeczownikowej. W konsekwencji, wśród uczniów panuje przekonanie, że nie warto uczyć się reguł, gdyż łatwiej nauczyć się używać przedimków „na wycucie” lub że przedimki (tudzież cała gramatyka) nie jest potrzebna, żeby umieć się efektywnie porozumiewać. Jednym z dowodów na nieprzystawalność reguł do autentycznych potrzeb uczących się może być fakt, że nawet w zadaniach, w których jest czas na świadome zastosowanie wiedzy meta-językowej (np. pisanie wypracowania) uczniowie, a nierzadko nawet ich nauczyciele, nie potrafią wybrać właściwego przedimka (nawiasem mówiąc dotyczy to również innych struktur).

Mając na uwadze fakt, że przyswajanie angielskich przedimków przez Polaków jest sprawą złożoną, wydaje mi się, że można poprawne stosowanie tej struktury ułatwić rewidując treść zasad dotyczących ich użycia. Alternatywą dla tzw. reguł tradycyjnych mogą być reguły oparte o analizy językoznawstwa kognitywnego.

2. Gramatyka w glottodydaktyce a gramatyka kognitywna

Już od wielu lat zarówno w językoznawstwie jak i dydaktyce nauczania języków obcych ogromną wagę przywiązuje się do funkcjonalizmu i pragmatyki. W konsekwencji, coraz więcej materiałów pedagogicznych wzbogacanych jest informa-

cjami o tym, w jakich sytuacjach dane wyrażenie jest stosowane i jakiemu pragmatycznemu celowi może służyć jego użycie. Jednocześnie, nie zmienił się zasadniczo sposób pojmowania systemu gramatycznego – nadal w wielu materiałach pedagogicznych dominuje wizja gramatyki jako sztywnego systemu odpowiedzialnego za poprawne konstruowanie wyrażań. Gramatyka sama w sobie wydaje się być zbiorem nic nie znaczących, arbitralnych konstrukcji, które muszą zostać użyte w określonych sytuacjach. Uczniom nie mówi się o tym, co łączy z sobą „formę” i „użycie,” czyli o znaczeniu jakie posiadają struktury gramatyczne oraz o tym, w jaki sposób wybór danej formy powinien być motywowany przekazywaną treścią. Takie podejście jest efektem głęboko zakorzonego pojęcia składni jako „rusztowania” dla zdań, które nabierają sensu tylko wtedy, gdy wypełni się je niosącymi znaczenie jednostkami leksykalnymi. Ponieważ właśnie taka wizja gramatyki została wszczepiona w model kompetencji komunikacyjnej, niektóre metody nauczania odrzucają dbałość o poprawność gramatyczną jako nieistotną dla efektywnego przekazywania treści.

To, co językoznawstwo kognitywne¹ ma do zaoferowania metodyce nauczania języka obcego wiąże się właśnie z odmiennym spojrzeniem na istotę języka i gramatyki. W Langackerowskim modelu języka (Langacker 1987) konstrukcje gramatyczne są jednostkami symbolicznymi, które jako takie posiadają określone znaczenia. Inaczej niż w podejściu generatywnym, to nie reguły rządzące systemem składni, lecz użytkownik decyduje o tym, których środków językowych użyć w danej sytuacji. Inaczej mówiąc, nadawca komunikatu spośród wszystkich dostępnych struktur wybiera te, które jak najdokładniej i jak najbardziej ekonomicznie (tj. przy minimalnym wysiłku związanym z konstrukcją i wypowiedzeniem zdania) zobrazują to, co chce przekazać. Fakt, że znaczenie jednostek symbolicznych przyjęte jest przez konwencję językową zapewnia zrozumienie komunikatu przez odbiorcę. Konwencja językowa nie oznacza zatem przymusu stosowania danej struktury w określonej sytuacji. Poznanie konwencji to poznanie znaczenia jakie przekazywane jest przez daną strukturę; tym samym, dychotomia poprawne/niepoprawne utożsamiona zostaje z podziałem na odpowiednie/nieodpowiednie w danym akcie mownym.

Reasumując: dwie zasadnicze innowacje jakie językoznawstwo kognitywne może wprowadzić do nauczania gramatyki polegają na:

- 1) zwróceniu uwagi na znaczenie danej struktury,
- 2) zwiększeniu niezależności uczniów w wyborze środków językowych odpowiednich do przekazywanego znaczenia.

¹ Terminu „językoznawstwo kognitywne” oznaczającego prąd w językoznawstwie zapoczątkowany przez R. Langackera, J. Lakoffa; P. Johnsona; M. Taylora nie należy utożsamiać z kognitywizmem N. Chomsky’ego.

3. Językoznawstwo kognitywne w klasie – wdrożenie koncepcji

Istnieje szereg badań i opracowań (Dirven 1986, Taylor 1993, Turewicz 2000, Lewandowska-Tomaszczyk i Turewicz 2002, Rudzka-Ostyn 2003, Achard i Niemeier 2004) nad pedagogicznymi implikacjami modelu kognitywnego, w których na podstawie teorii i analizy językoznawczej wyciąga się wnioski dotyczące dydaktyki. Coraz więcej podjętych zostaje także projektów (Kurtyka 2001; Dirven, 2001, Bielak 2007), które owe implikacje oraz powstałe na ich podstawie gramatyki i inne materiały pedagogiczne próbują wdrożyć w praktykę, choć rzadko są one formalnymi eksperymentami dającymi statystycznie wiarygodne i rzetelne wyniki. Także niżej zaprezentowany projekt dotyczący nauczania przedimków był zakrojonym na małą skalę pilotażowym badaniem quasi-eksperymentalnym, którego celem było porównanie efektywności reguł kognitywnych z regułami, które zwykle przedstawiane są w podręcznikach.

3.1. Uczestnicy i procedura

W badaniu wzięło udział 36 uczniów pierwszej klasy liceum, którzy znali język angielski na poziomie średniozaawansowanym (B1). Uczniowie byli alfabetycznie podzieleni na dwie grupy, a ponieważ badanie miało miejsce w trakcie zajęć w szkole, nie było możliwości losowego doboru badanych. Ponadto, niektórzy uczniowie nie byli obecni na wszystkich pięciu lekcjach w sesji. Jak pokazał test przed badaniem, pomiędzy grupami nie było istotnych różnic w poprawności stosowania przedimków (zob. Tabela 1) – wyniki obydwu grup były porównywalne ($t = 1,49$; $p > 0,05$). Test polegał na uzupełnieniu 63 luk w trzech tekstach odpowiednim przedimkiem *the*, *a*, *an* lub ‘–’ (brak przedimka).

Każda z grup wzięła udział w pięciu 45 minutowych lekcjach, których celem było poznanie reguł i ćwiczenie poprawnego stosowania przedimków. Uczniom w grupie tzw. tradycyjnej przekazywane były zasady używania *a* i *the*, jakie zwykle zawierają gramatyki pedagogiczne (przykłady parz pkt. 1). Celem instrukcji w grupie kognitywnej było przedstawienie uczniom znaczenia przedimków oraz podkreślenie różnic w wyrażanej treści, gdy użyty zostaje przedimek określony lub nieokreślony (przykłady reguł w Król-Markefka 2006).

W obydwu grupach reguły ilustrowane były takimi samymi przykładami i takie same teksty użyte zostały do ćwiczeń. Ćwiczenia polegały głównie na wypełnianiu luk, tłumaczeniu, częściowej rekonstrukcji tekstu, wyróżnianiu przedimków w czytanych lub słuchanych tekstach. Zwykle zadania wymagały mniejszej lub większej uwagi a często świadomej aplikacji reguł gramatycznych. Zaraz po zakończeniu sesji przeprowadzony został test, który badał użycie przedimków w kontekstach podobnych do tych w teście przed badaniem. Pięć tygodni po tym teście uczniowie poproszeni zostali (bez wcześniejszej zapowiedzi) o jego ponowne wypełnienie.

Ponieważ wszystkie pięć lekcji w sesji odbyło się w przeciągu tygodnia, możliwe było, że na wyniki testów przed i po badaniu wpłynie fakt ponownego

rozwiązywania tego samego testu. Dlatego do zmierzenia poprawności stosowania przedimków przed i po lekcjach zastosowano testy różne. Aby zapewnić porównywalność testów, teksty do zadań zostały tak dobrane, aby liczba luk testująca dane użycie przedimka była zbliżona. Test odroczony w czasie był identyczny z testem po lekcjach.

3.2. Wyniki

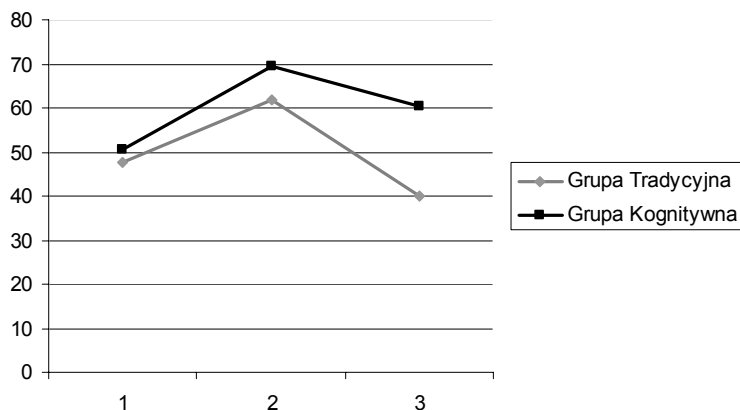
Ilość punktów (średnia i mediana grupy) uzyskana przez uczniów na poszczególnych testach została przedstawiona w Tabeli 1. Ponieważ wyniki testów przed i bezpośrednio po badaniu zarówno w grupie kognitywnej jak i tradycyjnej wykazywały rozkład normalny, przeprowadzono cztery testy t studenta w celu zbadania istotności różnic pomiędzy grupami. Obliczenia statystyczne wykonane za pomocą programu *STATISTICA 8* wykazały:

- i) brak istotnych różnic pomiędzy grupami na teście przed lekcjami ($t = 1,49$; $p = 0,14$),
- ii) brak istotnych różnic pomiędzy grupami na teście bezpośrednio po lekcjach ($t = -1,86$; $p = 0,735$),
- iii) istotną różnicę pomiędzy testem przed i bezpośrednio po lekcjach w grupie tradycyjnej $t = 3,45$; $p = 0,0017$),
- iv) istotną różnicę pomiędzy testami przed i bezpośrednio po lekcjach w grupie kognitywnej ($t = 4,24$; $p = 0,0028$).

Wyniki testów odroczonych w obydwu grupach nie były rozłożone normalnie, dlatego do porównania różnic między grupami zastosowany został nieparametryczny test Mann-Whitney’a, który wykazał istotną różnicę pomiędzy grupami ($Z = -3,61$, $p = 0,0003$).

	Grupa		
		Kognitywna	Tradycyjna
Test przed lekcjami	$\bar{X} =$ M = S =	54,5 51,9 6,4	50,5 48,6 8,1
Test po lekcjach	$\bar{X} =$ M = S =	69,3 73,1 10,8	61,8 61,7 10,0
Test odroczony w czasie	$\bar{X} =$ M = S =	60,3 65,9 14,5	40,0 37,9 10,1

Tabela 1: Wyniki testów przed i po badaniu oraz testu odroczonego (średnia, mediana, odchylenie standardowe).



Wykres 1: Wyniki testów (średnia grupy): 1 – test przed lekcjami, 2 – test po lekcjach, 3 – test odroczony w czasie.

3.3. Analiza ilościowa i jakościowa wyników

Jak wskazują uzyskane dane, metody nauczania przedimków w obydwu grupach przyczyniły się do znaczącego zwiększenia poprawności bezpośrednio po przeprowadzonych lekcjach. Ponieważ sposób testowania zastosowany w niniejszym projekcie nie pozwala na jednoznaczne określenie, czy uczniowie rozwiązując testy posługiwali się wiedzą utajoną (ang. *implicit knowledge*) czy wiedzą uświadomioną (ang. *explicit knowledge*), należy przyjąć trzy możliwości: i) uczniowie rozwiązywali testy automatycznie, bez powoływania się na reguły, tzn. używali wiedzy utajonej, ii) uczniowie powoływali się na znane sobie reguły gramatyczne, tzn. używali wiedzy uświadomionej, iii) uczniowie używali zarówno wiedzy utajonej jak i uświadomionej.

Według bogatej literatury dotyczącej przyswajania języków obcych (McLaughlin 1990, Schmidt 1993; Ellis 2002, Ellis 2005), rozwój wiedzy utajonej związany jest przede wszystkim z łatwiejszym i szybszym przetwarzaniem danej struktury, które zwykle jest wynikiem i) częstego kontaktu z daną strukturą (frazą) ii) zwrócenia uwagi na daną strukturę iii) zinternalizowania reguły (rozumianego także jako zautomatyzowanie jej stosowania). Zatem, jeśli uczniowie stosowali w rozwiązywaniu testu wiedzę utajoną i to właśnie jej rozszerzenie było odpowiedzialne za zwiększoną poprawność, to uzyskanych wyników nie można jednoznacznie przypisać wyłącznie treści przedstawionych reguł, gdyż widoczny postęp może być rezultatem: i) skupienia uwagi uczniów na danej strukturze, lub/oraz ii) zastosowania technik nauczania mimowolnego, takich jak *input flood*, *input enhancement*, iii) zwiększonej ilości praktyki w stosowaniu przedimków. Należy zatem przyjąć, że widoczne polepszenie poprawności w obydwu grupach może, ale nie musi dowodzić, że obydwa sposoby przedstawiania przedimków – tradycyjny i

kognitywny – przyczyniają się do postępu w nauce, który może być przypisany nie tyle treści reguł, co innym technikom nauczania zastosowanym w trakcie lekcji.

Rozwiązanie opisanej wyżej dwuznaczności w interpretacji wyników można znaleźć analizując dane uzyskane na teście odroczonym w czasie. Jak widać na Wykresie 1, obydwie grupy znacząco różnią się od siebie. Podczas gdy grupa kognitywna utrzymała dość wysoki średni wynik ($\bar{X} = 60,3$), poprawność w grupie tradycyjnej spadła do $\bar{X} = 40$. Ta istotna różnica może wskazywać, przy założeniu, że grupy są porównywalne i że żaden inny czynnik nie wpłynął na wyniki, że to, co było wspólne w nauczaniu obydwu grup (tj. techniki nauczania mimowolnego, ćwiczenia oraz zwiększenie świadomości gramatycznej) nie było odpowiedzialne za wzrost poprawności na testach bezpośrednio po lekcjach. Gdyby bowiem tak było, należałoby oczekiwać porównywalnych wyników na teście odroczonym. W związku z powyższym, można wysunąć hipotezę, że czynnikiem, który wpłynął na poprawność stosowania przedimków na teście odroczonym było to, co różnicowało nauczanie w obydwu grupach, czyli treść przedstawianych reguł.

Należy jednak odnotować, że w grupie kognitywnej wyniki testu odroczonego, choć dość wysokie, nie różniły się istotnie od wyników uzyskanych na teście przed lekcjami ($Z=0,92$; $p=0,355$), co wskazuje, że lekcje nie miały długofalowego efektu w postaci utrzymującej się na istotnym poziomie zwiększonej poprawności. Natomiast w grupie tradycyjnej wyniki testu odroczonego różniły się znacząco od wyników uzyskanych na teście przed lekcjami ($Z = -3,89$; $p = 0,0009$), co oznacza, że grupa tradycyjna znacząco pogorszyła się w poprawnym użyciu przedimków.

Jeżeli wyniki uzyskane na teście odroczonym przypiszemy zmiennej niezależnej, czyli treści omawianych reguł, to można wysnuć wniosek, że kognitywne przedstawienie przedimków nie ma istotnego wpływu na trwale zwiększenie poprawności używania tej struktury. Zapoznanie się z treścią zasad kognitywnych pomogło uczniom tylko bezpośrednio po lekcjach, gdy prawdopodobnie reguły były przez studentów pamiętane i stosowane w trakcie rozwiązywania testu. Po pięciu tygodniach od zakończenia sesji uczniowie najprawdopodobniej zapomnieli i nie stosowali już poznanych reguł. Jeśli założymy, że uczniowie w trakcie rozwiązywania testu odroczonego posługiwali się tylko wiedzą utajoną, to można także stwierdzić, że nabyta wiedza metajęzykowa nie miała wpływu na wiedzę utajoną.

Interesującym wydaje się fakt, że lekcje w grupie tradycyjnej przyczyniły się do spadku poprawności gramatycznej. Istnieje kilka sposobów wytłumaczenia takiego wyniku. Jedną z nich jest możliwość wystąpienia chwilowego spadku poprawności będącego jednym z naturalnych etapów postępu, który często charakteryzuje się pozornym pogorszeniem biegłości (tzw. *U-shaped growth*). Zjawisko to tłumaczone jest procesami restrukturyzacji wiedzy – nagromadzony materiał językowy jest analizowany i kategoryzowany w nowy sposób, co często wiąże się z błędami wypływającymi np. z nadmiernego uogólnienia. Ponieważ restrukturyzacja materiału językowego prowadzi do poprawy biegłości, można wysunąć hipotezę, że spadek poprawności w grupie tradycyjnej mógł być tylko

chwilowym pogorszeniem prowadzącym w ostatecznym rozrachunku do postępu. Powyższa interpretacja nie dawałaby jednak odpowiedzi na pytanie dlaczego spadek poprawności nie pojawił się w grupie kognitywnej.

Drugie, całkowicie odmienne od pierwszego, wyjaśnienie obniżonej poprawności w grupie tradycyjnej można oprzeć na wynikach innego badania dotyczącego poprawnego stosowania przedimków (Król-Markefka 2007), które wskazuje, że błędy we właściwym stosowaniu angielskich przedimków mogą być spowodowane samymi regułami gramatycznymi (tradycyjnymi), które są notorycznie mylone, nadmiernie uogólniane i łatwo zapominane. Jest zatem możliwe, że uczniowie, chcąc stosować się do reguł zapoznanych w trakcie badania, polegali na wiedzy uświadomionej na teście odroczonym (i na teście bezpośrednio po lekcjach) w większej mierze niż na teście przed lekcjami, gdzie posługiwali się głównie wiedzą utajoną. W rezultacie, reguły, które na teście bezpośrednio po lekcjach były dobrze pamiętane i właściwie stosowane, uległy częściowemu zapomnieniu lub zostały mylnie odtworzone na teście odroczonym. W porównaniu z istotnie lepszymi wynikami grupy kognitywnej, zaprezentowana interpretacja oznaczałaby, że reguły kognitywne mają tę wyższość nad tradycyjnymi że nie są tak łatwo mylone i błędnie stosowane.

Trzecią możliwość jaką należy wziąć pod uwagę przy interpretacji wyników jest wpływ innego czynnika lub czynników. Jak zostało wspomniane w punkcie 3.1, obydwie grupy uczniów były podobne pod względem biegłości i doświadczenia w nauce. Jednym z czynników, który mógł wpłynąć na różnice między grupami, były warunki poprzedzające lub mające miejsce po teście. Wszystkie testy i lekcje w trakcie badania miały miejsce podczas regularnych zajęć w szkole. Choć badania przeprowadzone były między godziną 8.00 a 14.00, mogło zdarzyć się że jedna z grup pisała test na swojej pierwszej, a druga na ostatniej lekcji w danym dniu. Z taką możliwością związany jest fakt, że uczniowie mogli różnić się pod względem zmęczenia fizycznego i umysłowego a także obciążenia związanego z tym, co czeka ich po teście.

Analizując wyniki uzyskane w niniejszym badaniu, warto zwrócić szczególną uwagę na wartość odchylenia standardowego w obydwu grupach (patrz Tabela 1). W grupie kognitywnej wartość odchylenia standardowego systematycznie wzrasta z testu na test, osiągając na teście odroczonym wartość ponad dwa razy wyższą niż na teście przed lekcjami. Oznacza to, że w obrębie tej grupy na kolejnych testach wzrastało zróżnicowanie osiągniętych wyników, co z kolei wskazuje, że reguły kognitywne nie wpływały na wzrost poprawności jednakowo u wszystkich badanych w tej grupie. Najprawdopodobniej owo zróżnicowanie można przypisać cechom indywidualnym uczniów. Szczególnie takie aspekty stylu poznawczego i stylu uczenia się jak refleksyjność i impulsywność, zależność i niezależność od pola oraz głębokość przetwarzania informacji mogą predysponować uczących się do mniejszej lub większej wrażliwości na informacje zawarte w regułach kognitywnych. Z racji tego, że gramatyka kognitywna odwołuje się do ogólnych pojęć reprezentowanych w różnych kontekstach przez różne użycia tej samej

formy, można podejrzewać że uczeń bardziej skłonny do syntezowania, porównywania, szukania powiązań informacji aktualnej z utrwaloną wiedzą zyska więcej niż uczeń bardziej impulsywny lub uczeń preferujący analityczny sposób ujmowania pola danych. Ogromną rolę odgrywa także motywacja – uczniowie bardziej zainteresowani językiem i gramatyką, lub po prostu angielskim jako przedmiotem szkolnym, w większym stopniu i większym prawdopodobieństwem skorzystają z nowych informacji niż ich mniej zainteresowani koledzy.

Aby móc dokładniej określić różnice pomiędzy zastosowanymi metodami nauczania, zanalizowano zmiany w poprawności użycia poszczególnych przedimków. Tabela 2 przedstawia poprawność użycia *a*, *the* oraz tzw. przedimka zerowego (braku przedimka) w obydwu grupach na wszystkich trzech testach. W celu ułatwienia analizy porównawczej testu przed lekcjami z testem po lekcjach (które zawierały inną liczbę luk testujących użycie danego przedimka (n)), liczba poprawnych odpowiedzi została zamieniona na wartości procentowe.

		Grupa	
		Kognitywna (%)	Tradycyjna (%)
Test przed lekcjami	<i>a</i> (n=11)	57,1	60,4
	<i>the</i> (n=32)	57,1	56,1
	<i>brak przedimka</i> (n=16)	31,7	20,6
Test po lekcjach	<i>a</i> (n=18)	64,1	70,2
	<i>the</i> (n=28)	83,1	65,7
	<i>brak przedimka</i> (n=21)	56,6	50,0
Test odroczony w czasie	<i>a</i> (n=18)	55,4	52,2
	<i>the</i> (n=28)	70,6	54,1
	<i>brak przedimka</i> (n=21)	52,0	12,2

Tabela 2: Średnia poprawność użycia poszczególnych przedimków (n= liczba luk testująca dane użycie na każdym z testów).

Jeżeli chodzi o użycie przedimka nieokreślonego, to zarówno w grupie kognitywnej jak i tradycyjnej obserwuje się nieznaczny wzrost poprawności pomiędzy testem przed i testem po lekcjach (odpowiednio o 7 i 9,8 punktów procentowych). Na teście odroczonym poprawność w grupie kognitywnej spadła o 7,8 pkt. proc. a w grupie tradycyjnej o 18 pkt. proc., co wskazuje, że w grupie kognitywnej wpływ wiedzy metajęzykowej na poprawność był krótkotrwały i po

pięciu tygodniach od zakończenia sesji wrócił do poziomu początkowego, natomiast w grupie tradycyjnej poprawność spadła w stosunku do średniej poprawności początkowej o 8 pkt. proc.

Poprawność użycia przedimka określonego wyraźnie różnicuje grupy: podczas gdy na teście bezpośrednio po lekcjach poprawność w grupie tradycyjnej wzrosła o 9,6 punktów procentowych, a w grupie kognitywnej różnica między testem przed a testem po lekcjach wynosiła aż 26 punktów procentowych. Na teście odroczonym odnotowano spadek poprawności w użyciu *the* w grupie kognitywnej o 12,5 a w grupie tradycyjnej o 11,6 pkt. proc. w stosunku do testu bezpośrednio po lekcjach. W stosunku do testu przed lekcjami, poprawność w użyciu *the* na teście odroczonym wzrosła w grupie kognitywnej o 13,5 pkt. proc., podczas gdy w grupie tradycyjnej nastąpił spadek poprawności o 2 pkt. proc. Można zatem wysnuć wniosek, że reguły użycia *the* oparte na językoznawstwie kognitywnym przyczyniły się do znaczącego i trwałego wzrostu poprawności. Reguły tradycyjnie stosowane przyniosły tylko niewielki i krótkotrwały efekt.

Jeżeli chodzi o przypadki niestosowania przedimków (rzeczowniki nieokreślone w liczbie mnogiej, rzeczowniki niepoliczalne, wyrażenia idiomatyczne), to można powiedzieć, że nauczanie reguł w obydwu grupach spowodowało znaczny wzrost poprawności (o 24,9 pkt. proc. w grupie kognitywnej i o 29,4 pkt. proc. w grupie tradycyjnej). Znamienne są jednak różnice w trwałości rezultatów pomiędzy grupami – podczas gdy w grupie kognitywnej poprawność na teście odroczonym spadła o 4,6 pkt. proc. w stosunku do testu bezpośrednio po lekcjach, w grupie tradycyjnej odnotowano spadek poprawności aż o 37,8 pkt. proc. Oznacza to, że w ostatecznym rozrachunku poprawność w grupie kognitywnej wzrosła o 20,3 pkt. proc. a w grupie tradycyjnej spadła o 8,4 pkt. proc. Powyższa obserwacja sugeruje, że reguły dotyczące przypadków nieużywania przedimków, zarówno te tradycyjne jak i kognitywne, przyczyniają się do znaczącego wzrostu poprawności, lecz tylko reguły kognitywne prowadzą do długofalowych zmian w poprawności.

Należy jednak zwrócić uwagę, że wyżej zaprezentowane obserwacje mogą być obarczone błędem związanym z tym, że testy przed i po lekcjach nie były identyczne, w związku z czym nie zawierały tej samej liczby użyć i różniły się kontekstem występowania poszczególnych przedimków. Ponieważ w przypadku przedimków bardzo trudno jest zaprojektować dwa porównywalne testy, w przyszłości w podobnych projektach należałoby stosować te same testy, próbując jednocześnie minimalizować efekt wpływu testu na wyniki poprzez:

- 1) wydłużenie okresu pomiędzy testami,
- 2) powstrzymanie się od odpowiadania na ewentualne pytania uczniów dotyczące prawidłowych odpowiedzi,
- 3) nieużywanie w trakcie lekcji przykładów zawierających wyrażenia rzeczownikowe zawarte w teście.

4. Wnioski i uwagi końcowe

Najistotniejszym wnioskiem z opisanych wyżej badań jest fakt istnienia różnicy pomiędzy nauczaniem gramatyki za pomocą reguł tradycyjnych i reguł kognitywnych. Chociaż nabyta wiedza metajęzykowa pozytywnie wpłynęła na poprawność w obydwu grupach bezpośrednio po sesjach lekcyjnych, różne były jej długofalowe efekty. Fakt, że grupa kognitywna uzyskała na teście odroczonym w czasie wyniki o wiele lepsze niż grupa tradycyjna wskazywać może na większą skuteczność reguł kognitywnych. Polepszenie poprawności w szczególności dotyczyło przypadków braku użycia przedimka.

Ponieważ zaprezentowane badanie miało charakter pilotażowy, istotną kwestią jest ocena i wyciągnięcie wniosków dotyczących samego projektu i sposobu jego przeprowadzenia (Wysocka 2000). Po pierwsze, wydaje się, że opisywanych wyżej problemów z interpretacją wyników można by po części uniknąć, gdyby sposób testowania kompetencji gramatycznej uczniów pozwalał na stwierdzenie, czy posługują się oni wiedzą utajoną czy uświadomioną. Jak słusznie zauważa Pawlak (2009: 39), efektywność nauczania bezpośredniego gramatyki powinna być oceniana na podstawie umiejętności zastosowania danej struktury w komunikacji, co z kolei pozwoliłoby na wyciągnięcie wniosków dotyczących stopnia jej przyswojenia. Jestem jednak zdania, że w omawianym przypadku próba takiego pomiaru nie spełniałaby kryteriów rzetelności i wiarygodności. Do powyższego twierdzenia skłania mnie kilka przesłanek, które pozwolę sobie jedynie zasygnalizować, jako że ich dokładniejsze omówienie wykracza poza zakres niniejszego artykułu.

Po pierwsze, ze względu na naturę badanej struktury, której użycie jest ściśle związane z kontekstem wypowiedzi, niemożliwe jest dokładne ilościowe i jakościowe porównanie kompetencji przed i po interwencji w trakcie spontanicznej wypowiedzi badanego (patrz pkt 3.3). Po drugie, rozwój wiedzy utajonej jest głównie spowodowany praktyką oraz (teoretycznie) samym zwróceniem uwagi uczącego się na daną a strukturę (patrz pkt. 3.3), dlatego zaobserwowane ewentualnie polepszenie poprawności nie musiałoby dowodzić wpływu wiedzy uświadomionej. Po trzecie, zadania używane do pomiaru wiedzy utajonej takie jak opowiadanie i testy na ocenę poprawności wykonywane w określonych ramach czasowych dostarczają raczej danych na temat użycia wiedzy zautomatyzowanej (proceduralnej), która może odnosić się do wiedzy zarówno utajonej jak i uświadomionej (Ellis 1993: 94). W końcu, można poddać pod dyskusję zasadność twierdzenia, że miarą efektywności nauczania bezpośredniego jest stopień przyswojenia, czyli przekształcenia metajęzykowej wiedzy uświadomionej w językową wiedzę utajoną. Według bogatej literatury dotyczącej strategii uczenia i porozumiewania się (Chamot i O'Malley 1994) uświadomiona wiedza może być użyteczna dla ucznia nawet jeśli nie „zmienia” się w wiedzę utajoną, gdyż użyta świadomie podczas monitorowania własnej wypowiedzi przyczynia się do większej poprawności i precyzji, a zatem także do większej efektywności danego aktu mownego.

Kolejnym ograniczeniem projektu jest jego quasi-eksperymentalny plan, który nie pozwala na zbyt szerokie uogólnienie wyników. Z jednej strony, postulować można przeprowadzenie w przyszłości projektu typowo eksperymentalnego, porównującego korzyści płynące z wiedzy metajęzykowej tradycyjnej i kognitywnej. Badanie eksperymentalne na odpowiednio wielkiej próbie losowo dobranych badanych pozwoliłoby, przynajmniej teoretycznie, na uogólnianie wyników i wyciąganie wniosków przyczynowo-skutkowych (Komorowska 1982). Z drugiej jednak strony warto zauważyć, że badanie eksperymentalne, choć spełniałoby wymagania badania naukowego, mogłyby prowadzić do wniosków, które faktycznie nie znajdowałyby odzwierciedlenia w rzeczywistości, czyli w autentycznych klasach. Jest tak dlatego, że nałożona na badanie eksperymentalne konieczność wyeliminowania wszystkich czynników zakłócających wpływ zmiennej niezależnej nie jest możliwa do osiągnięcia w rzeczywistych warunkach nauczania, a zatem – paradoksalnie – może fałszować prawdę o realnej efektywności badanych metod uczenia języków obcych. W kontekście powyższego, wydaje się, że o użyteczności gramatyki kognitywnej bardziej niż badania eksperymentalne będzie świadczyć jej udane zastosowanie w klasie.

BIBLIOGRAFIA

- Achard, M. i S. Niemeier (red.) 2004. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. New York: Mouton de Gruyter.
- Bielak, J. 2007. „Applying cognitive grammar in the classroom: teaching English possessives” (w) M. Pawlak (red.) *Exploring Focus on Form in Language Teaching (Special Issue of Studies in Pedagogy and Fine Arts)*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza. 113-133.
- O'Malley i Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dirven, R. 1986. „Towards a pedagogical English grammar”. (w) G. Leitner (red.) *The English Reference Grammar. Language and Linguistics, Writers and Readers*. Tübingen: Niemeyer. 89-102.
- Dirven, R. 2001. „English phrasal verbs: theory and didactic application”. (w) M. Martin Pütz, S. Niemeier i R. Dirven (red.) *Applied Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 3-27.
- Eastwood, J. 2005. *Oxford Learners' Grammar. Grammar Finder*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1993. „The structural syllabus and second language acquisition”. *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- Ellis, N.C. 2002. „Reflections on frequency effects in language processing”. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 297-339.
- Ellis, N.C. 2005. „At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge”. *Studies in Second Language Acquisition* 27: 305-352.

- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Król-Markefka, A. 2006. „The effects of applying cognitive grammar into the teaching of English articles to Polish learners”. (w) E. Witalisz i J. Leśniewska (red.): *Language and identity: English and American studies in the age of globalisation. Vol. 2: Language and culture*. Kraków: Jagiellonian University Press. 100-115.
- Król-Markefka, A. 2007. „How do Polish learners use English articles? A diagnostic study”. (w) Pawlak, M. (red.) *Exploring Focus on Form in Language Teaching*. Kalisz-Poznań: Faculty of Pedagogy and Fine Arts. 135-153.
- Kurtyka, A. 2001. „Teaching English phrasal verbs: A cognitive approach”. (w) M. Pütz, S. Niemeier i R. Dirven, (red.) *Applied Cognitive Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 29-53.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar: Vol I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. i K. Turewicz 2002. *Cognitive Linguistics Today*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- McLaughlin, B. 1990. „Restructuring”. *Applied Linguistics* 11: 113-128.
- Murphy, G. 2004. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, J. M., i Ortega, L. 2000. „Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis”. *Language Learning* 50: 417-528.
- Pawlak, M. 2009. „Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań” *Neofilolog* 32: 33-48.
- Perdue, C. (red.) 1993. *Adult language acquisition: Crosslinguistic perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- Rudzka-Ostyn, B. 2003. *Word power: Phrasal Verbs and Compounds. A Cognitive Approach*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Schmidt, R. 1993. „Awareness and second language acquisition”. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.
- Swan M. i C. Walter. 1997. *How English works. A grammar Practice Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J.R. 1993. „Some pedagogical implications of cognitive linguistics”. (w) R.A. Geiger i B. Rudzka-Ostyn (red.) *Conceptualizations and Mental Processing in Language*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter. 201-223.
- Turewicz, K. 2000. *Applicability of Cognitive Grammar as a Foundation of Pedagogical/Reference Grammar*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wysocka, M. 2000. „Pułapki metodologiczne w projektowaniu badań nad procesem nauczania/uczenia się języka obcego”. (w) J. Arabski (red.) *Metody badań glottodydaktycznych*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketinowego i Języków Obcych. 123-127.

Mariusz Kruk

Zespół Szkół Zawodowych w Słupcy

WYKORZYSTANIE INTERNETU W ROZWIJANIU AUTONOMII UCZNIA – WYNIKI BADANIA ANKIETOWEGO

The use of the Internet in the development of learner autonomy – the results of a questionnaire study

The aim of the article is to show the extent to which the use of the Internet resources promotes the development of learner autonomy among Polish senior high school learners of English. The data were gathered by means of a questionnaire before and after the treatment and subjected to quantitative and qualitative analysis. It should be noted that the data came from a larger research project in which two groups, experimental and control, received different types of instruction. More precisely, the learners in the experimental group gained access to the Internet and exercised more freedom in learning. On the other hand, the control group students were taught in a traditional way. The results indicate that the experimental learners became more autonomous than their control counterparts.

1. Wprowadzenie

Autonomia zajmuje obecnie jedno z centralnych miejsc w dydaktyce języków obcych. O popularności autonomii świadczy fakt istnienia ogromnej liczby różnego rodzaju opracowań czy artykułów dostępnych tak w formie tradycyjnej jak i elektronicznej na stronach internetowych, o czym można się przekonać wykorzystując popularną wyszukiwarkę internetową *Google*. Również w Polsce o istotności promowania autonomii świadczą liczne konferencje i publikacje referatów na nich wygłoszone (np. Pawlak 2004, 2008b), uwzględnienie autonomii w podstawie programowej i programach nauczania czy polskie wersje *Europejskiego portfolio językowego*.

2. Charakterystyka projektu badawczego

Prezentowane w artykule wyniki badania o charakterze ankietowym są częścią projektu badawczego dotyczącego rozwijania autonomii ucznia za pomocą Internetu. W badaniu uczestniczyło 28 osób (5 uczennic i 23 uczniów) drugiej klasy liceum profilowanego, którzy tworzyli grupę eksperymentalną, oraz 18 uczniów drugiej klasy technikum zawodowego, którzy stanowili grupę kontrolną. Wszyscy uczniowie charakteryzowali się podobnym, przeciętnym poziomem znajomości języka angielskiego, co stwierdzono na podstawie umiejętności uczniów podczas rozwiązywania zadań czy ocen. Ponadto język angielski w obu grupach był nauczany w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych w tygodniu.

Podczas eksperymentu, który trwał 13 tygodni (23 godziny lekcyjne), uczniom poddanym innowacji pedagogicznej zapewniono możliwość pracy przy komputerze z dostępem do Internetu i zachęcano do samodzielnej nauki. Wszystkie niezbędne zadania, narzędzia, materiały do nauki języka angielskiego itp. zostały zamieszczone na szkolnej stronie internetowej języka angielskiego (<http://anglik.neostrada.pl/>) tak, aby uczniowie w swobodny i wygodny sposób mogli z nich korzystać zarówno podczas lekcji jak i poza nimi. Co więcej byli oni zachęcani do poszukiwania i tworzenia własnych zadań. Należy dodać, że zadaniem uczniów z grupy eksperymentalnej było również prowadzenie dziennika ucznia w postaci elektronicznej, do którego wpisy dokonywano regularnie po każdej lekcji a ich kopię przysyłano na konto poczty elektronicznej nauczycielowi. Ponadto uczniowie zyskali możliwość uczestnictwa w internetowym forum języka angielskiego, gdzie w sposób mniej formalny, mogli dzielić się opiniami dotyczącymi lekcji czy sposobami nauki języka. W grupie kontrolnej natomiast lekcje prowadzono w sposób tradycyjny.

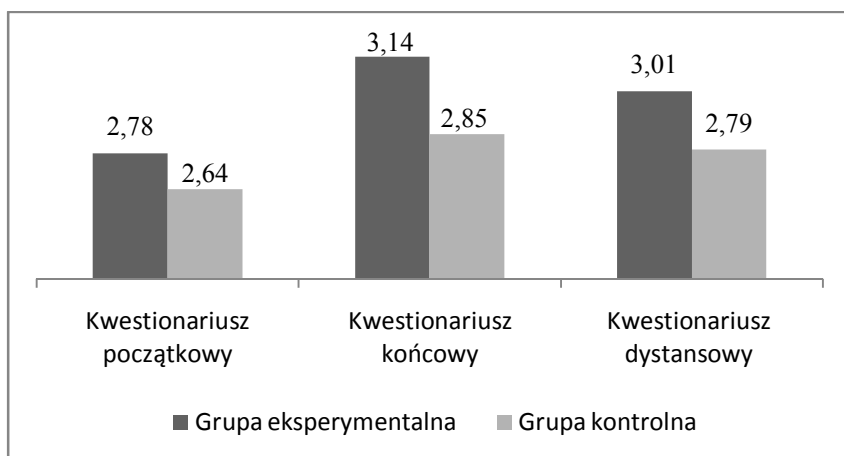
W omawianym badaniu dane zebrane zostały za pomocą kwestionariusza sporządzonego na podstawie istniejących w literaturze opracowań tego typu (Pawlak 2008a). Kwestionariusz składał się z dwóch części. W pierwszej zawierał 30 stwierdzeń w skali Likerta od 1 do 5, natomiast druga część kwestionariusza zawierała 9 pytań otwartych. Należy dodać, że w projekcie badawczym wykorzystano również szereg innych instrumentów takich jak kwestionariusz osobowy, testy językowe, ankieta ewaluacyjna, obserwacja, dziennik ucznia, swobodny wywiad grupowy i indywidualny oraz forum internetowe.

Celem prezentowanego badania było określenie stopnia, w jakim wykorzystanie Internetu przyczynia się do rozwoju autonomii ucznia szkoły ponadgimnazjalnej w polskim kontekście edukacyjnym. W związku z tym, wszyscy uczniowie zostali poproszeni o wypełnienie trzech identycznych kwestionariuszy: przed rozpoczęciem innowacji (kwestionariusz początkowy – KP), bezpośrednio po jej zakończeniu (kwestionariusz końcowy – KK) i po upływie sześciu tygodni (kwestionariusz dystansowy – KD). Dalo to możliwość porównania wpływu innowacji na podejmowane przez uczestników badania działania o charakterze autonomicznym przed i po interwencji.

3. Wyniki badania i ich analiza

Dane pochodzące z pierwszej części kwestionariusza poddano analizie ilościowej za pomocą dwustronnego testu t dla grup niezależnych (w przypadku porównania średnich pomiędzy grupami) oraz testu t dla prób zależnych (w przypadku porównania średnich w obrębie jednej grupy). W tym celu wykorzystano program komputerowy do statystycznej analizy danych *SPSS 17*. Ponadto, dla każdego stwierdzenia obliczono średnią i odchylenie standardowe. Dane pochodzące z drugiej części kwestionariusza poddano analizie jakościowej jak i ilościowej, podczas której dokonano kategoryzacji i wyboru głównie tych odpowiedzi, które wystąpiły najczęściej (McKay 2006).

Jak widać na Rysunku 1, uczniowie w grupie eksperymentalnej nieznacznie częściej deklarowali podejmowanie działań o charakterze autonomicznym od uczniów z grupy kontrolnej przed rozpoczęciem eksperymentu, choć różnica ta wyniosła tylko 0.14 i nie była statystycznie istotna ($t = 0.78, p = 0.43$). Jednakże bezpośrednio po zakończeniu interwencji wzrosła ilość uczniów, którzy deklarowali podejmowanie takich działań przede wszystkim w grupie eksperymentalnej. Różnica pomiędzy grupami w tym przypadku wyniosła 0.29 i była statystycznie istotna ($t = 2.17, p = 0.03$). Analiza danych otrzymanych na podstawie kwestionariusza dystansowego ujawniła, że częstotliwość deklarowanych przez uczniów działań o charakterze autonomicznych zmalała, a różnica pomiędzy grupami wyniosła 0.22 i nie była statystycznie istotna ($t = 1.49, p = 0.14$).



Rysunek 1. Działania o charakterze autonomicznym deklarowane przez uczniów w grupie eksperymentalnej i kontrolnej na podstawie pierwszej części kwestionariusza.

Jeśli chodzi o różnice w obrębie każdej z grup, to w przypadku uczniów poddanych innowacji odnotowano wzrost poziomu autonomii o 0,36 (7,2%) bezpośrednio po zakończeniu interwencji. Jednakże analiza kwestionariusza

dystansowego pokazała, że poziom autonomii w tej grupie zmalał o 0,13 (2,6%). W przypadku grupy kontrolnej również zaobserwowano wzrost poziomu autonomii o 0,21 (4,2%) bezpośrednio po badaniu, jak i jej spadek o 0,06 (1,2%) po upływie sześciu tygodni. Ponadto, analiza danych ujawniła wzrost poziomu autonomii mierzony rezultatem kwestionariusza początkowego i dystansowego, gdzie różnice wyniosły 0,23 (4,6%) i 0,15 (3%) odpowiednio w grupie eksperymentalnej i kontrolnej¹.

Jak już wspomniano, uczniowie z grupy eksperymentalnej deklarowali nieco większą samodzielność w nauce języka angielskiego przed rozpoczęciem badania w porównaniu z uczniami z grupy kontrolnej. Najbardziej widoczne różnice pomiędzy grupami odnotowano w stwierdzeniach 5, 7, 12, 13, 22, 26 and 30 (Tabela 1). Zatem, uczniowie w grupie eksperymentalnej byli bardziej skłonni do wykazywania zachowań autonomicznych w decydowaniu o tym czego uczyć się na lekcjach (stwierdzenie 12, różnica 0,78) i z jakich materiałów uczyć się na zajęciach (stwierdzenie 13, różnica 0,63), uczeniu się języka angielskiego w wolne od nauki dni (stwierdzenie 22, różnica 0,52) oraz wykorzystywaniu okazji do używania języka angielskiego (stwierdzenie 26, różnica 0,55). Natomiast uczniowie z grupy kontrolnej częściej deklarowali podejmowanie działań o charakterze autonomicznym w określaniu celu, dla którego uczą się języka angielskiego (stwierdzenie 5), samodzielnego wyboru materiałów (7) oraz zainteresowaniem historią, kulturą i bieżącymi wydarzeniami w krajach anglojęzycznych (30). Warto jednak zauważyć, że różnice były tutaj znacznie mniejsze i wynosiły odpowiednio 0,28, 0,32 i 0,37².

Różnice w deklarowanym przez uczniów samodzielnym podejmowaniu działań w nauce języka angielskiego były bardziej wyraźne bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu. I tak, największe różnice odnotowano w stwierdzeniach 2, 9, 11, 12, 15 i 16. Dotyczyły one wykonywania zadań wymagających samodzielnej pracy (stwierdzenie 2, różnica 0,99), traktowania niepowodzeń w nauce języka angielskiego jako źródła cennych informacji (stwierdzenie 9, różnica 0,82), pracy we własnym tempie (stwierdzenie 11, różnica 0,55), decydowania o tym czego uczyć się na lekcjach (stwierdzenie 12, różnica 0,55), modyfikacji sposobu uczenia się (stwierdzenie 15, różnica 0,74) oraz samodzielności w szukaniu rozwiązania problemów podczas lekcji (stwierdzenie 16, różnica 0,72)³. Natomiast uczniowie w grupie kontrolnej częściej deklarowali samodzielność w stwierdzeniach 3, 19, 28 i 30, choć różnice były niewielkie i statystycznie nieistotne ($p > 0,05$).

¹ Należy dodać, że we wszystkich przypadkach różnice były statystycznie istotne ($p < 0,05$).

² Żadna z wymienionych różnic nie była statystycznie istotna ($p > 0,05$).

³ Różnice były statystycznie istotne dla stwierdzeń 2 ($t = 3.36, p = 0.002$), 9 ($t = 2.96, p = 0.005$), 11 ($t = 2.60, p = 0.01$), 15 ($t = 2.49, p = 0.01$) i 16 ($t = 2.44, p = 0.01$).

Stwierdzenie	Grupa eksperymentalna						Grupa kontrolna					
	KP		KK		KD		KP		KK		KD	
	Śr	OS	Śr	OS	Śr	OS	Śr	OS	Śr	OS	Śr	OS
1 Często zastanawiam się, jak skutecznie uczyć się języka angielskiego.	3,04	1,00	3,50	0,88	3,25	0,75	3,17	1,34	3,06	1,11	3,06	0,64
2 Ucząc się, najchętniej wykonuje zadania wymagające samodzielnej pracy.	2,86	1,01	3,43	1,07	3,18	0,86	2,78	0,88	2,44	0,78	2,78	0,73
3 Znam swoje słabe i mocne strony w języku angielskim.	3,75	1,08	3,89	0,96	3,61	0,92	3,28	1,02	3,94	0,94	3,94	0,80
4 Potrafię określić swój poziom znajomości języka angielskiego.	3,32	0,98	3,46	1,04	3,39	0,79	3,28	1,13	3,33	1,08	3,50	0,92
5 Potrafię określić cel (cele), dla którego uczę się języka angielskiego.	3,39	1,31	3,79	0,99	3,64	1,06	3,67	1,28	3,50	1,34	3,61	0,92
6 Wiem czego, w jaki sposób i gdzie uczyć się języka angielskiego i tak się uczę.	3,07	0,94	3,32	1,09	2,93	0,72	2,67	1,08	2,83	1,10	3,00	1,08
7 Samodzielnie dokonuję wyboru materiałów ...	1,96	0,96	2,46	1,07	2,50	0,69	2,28	1,32	2,22	0,88	2,28	0,89
8 Potrafię sam(a) stwierdzić, czy dobrze wykonała(e)m zadanie.	2,64	0,62	3,21	0,99	2,93	0,86	2,56	0,92	2,94	0,87	2,83	0,79
9 Niepowodzenia w nauce są dla mnie źródłem cennych informacji a nie porażką.	3,00	0,98	3,71	0,94	3,46	1,07	3,06	1,00	2,89	0,90	3,22	0,88
10 Potrafię określić, ile czasu potrzebuję na wykonanie zadania.	2,89	1,03	3,32	0,98	3,07	0,90	2,83	1,38	3,22	1,06	3,56	0,98
11 Wolę jak nauczyciel pozwala pracować mi w moim tempie.	4,39	0,83	4,61	0,63	4,18	0,86	4,44	0,62	4,06	0,80	4,39	0,70
12 Chciał(a)bym decydować o tym, czego mam się uczyć na lekcjach.	3,89	1,23	3,50	1,37	3,75	0,89	3,11	1,45	2,94	1,06	3,33	1,19
13 Chciał(a)bym decydować o tym, z jakich materiałów mam się uczyć na lekcjach.	3,46	1,43	3,54	1,20	3,50	1,07	2,83	1,20	3,11	1,23	2,94	1,35
14 Jeśli wykonam zadanie niepoprawnie, myślę co zrobić, aby poprawić się następnym razem.	3,57	1,07	3,79	0,92	3,32	0,98	3,56	0,78	3,50	0,99	3,22	1,00
15 Potrafię zmienić sposób uczenia się tak, aby przyniósł zamierzony efekt.	3,18	0,90	3,46	0,92	3,00	0,98	2,94	1,11	2,72	1,07	3,06	0,80
16 Na lekcjach, gdy czegoś nie rozumiem, nie pytam nauczyciela tylko sam(a) szukam rozwiązania.	3,18	1,06	3,50	1,00	2,89	0,88	2,83	1,15	2,78	0,94	2,83	0,79
17 Podczas lekcji robię notatki nawet wtedy, gdy nauczyciel nie wymaga tego.	1,96	0,92	2,68	1,31	2,61	1,26	2,06	1,11	2,39	1,09	2,00	0,84
18 Często powtarzam przerobiony materiał nawet wtedy, gdy nie ma testu ...	2,21	0,96	2,64	0,91	2,43	1,00	2,17	0,99	2,50	0,92	2,50	1,04
19 Często staram się wykonywać	2,39	0,96	2,43	0,84	2,39	0,88	2,11	1,02	2,56	0,98	2,22	0,94

nieobowiązkowe zadania „dla chętnych” ...												
20 Zdarza się, że uczę się rzeczy, których nie zadał w szkole nauczyciel.	2,32	1,19	2,64	1,13	2,82	1,09	1,94	0,94	2,50	1,04	2,44	1,20
21 Poza lekcjami często korzystam z Internetu wybierając strony w języku angielskim.	2,54	1,20	3,25	1,17	3,21	1,10	2,33	1,46	2,89	1,28	2,56	1,25
22 Uczę się języka angielskiego nawet w wolne od nauki dni (np. wakacje).	1,96	1,26	2,43	1,26	2,32	1,09	1,44	0,62	2,17	0,99	1,78	0,73
23 Często szukam okazji do nauki języka angielskiego (np. oglądam filmy).	2,50	1,20	2,93	1,25	3,07	1,09	2,61	1,24	2,89	1,13	2,61	1,04
24 Sprawdzam na bieżąco swoje postępy w nauce języka ...	2,14	0,97	2,71	1,05	2,57	1,10	1,78	0,73	2,22	1,06	1,72	0,57
25 Staram się sam(a) identyfikować i poprawiać błędy.	2,71	0,81	3,14	0,93	2,96	0,84	2,72	1,13	3,00	1,14	2,67	0,77
26 Staram się wykorzystywać jak najwięcej okazji do tego, aby używać języka angielskiego.	2,61	1,03	2,64	1,13	2,89	1,07	2,06	0,87	2,50	0,99	2,33	0,84
27 Planuję naukę języka angielskiego.	2,39	0,99	2,75	0,97	2,82	1,09	2,11	1,08	2,56	1,10	2,67	1,24
28 Realizuję zadania, które określiła(e)m w planie.	2,43	0,88	2,89	1,17	3,00	0,90	2,61	1,24	2,94	1,11	2,50	1,15
29 Rejestruję to co, jak, kiedy i gdzie uczę się ...	1,39	0,63	2,36	1,37	2,25	0,93	1,56	0,86	2,33	1,14	2,00	0,91
30 Interesuje się historią, kulturą i bieżącymi wydarzeniami w krajach anglojęzycznych.	2,07	1,33	2,21	1,13	2,25	1,11	2,44	1,42	2,50	1,20	2,17	1,10

Tabela 1. Średnia i odchylenie standardowe dla stwierdzeń w grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

Analiza danych pochodzących z kwestionariusza przeprowadzonego sześć tygodni po zakończeniu innowacji ujawniła, że uczniowie w grupie eksperymentalnej po raz kolejny częściej deklarowali podejmowanie działań o charakterze autonomicznym. I tak, najbardziej widoczne różnice dotyczyły samodzielnego dokonywania notatek podczas lekcji (stwierdzenie 17), częstego korzystania z Internetu i wybierania stron w języku angielskim (21), uczeniu się języka angielskiego w wolne od nauki dni (22), sprawdzania na bieżąco postępów w nauce języka angielskiego (24), wykorzystywania okazji do używania języka angielskiego (26) i realizowania zadań określonych w planie (28)⁴. W przypadku uczniów z grupy kontrolnej różnice wystąpiły w stwierdzeniach 3, 4, 6, 10, 11, 15 oraz 18, choć były one niewielkie i statystycznie nieistotne ($p > 0,05$).

⁴ Należy zaznaczyć, że choć różnice w podanych stwierdzeniach wyniosły powyżej 0,50, to tylko różnica w stwierdzeniu 24 była statystycznie istotna ($t = 3,00$, $p = 0,004$).

Warto również zwrócić uwagę na fakt, że tak w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej, istniała grupa stwierdzeń, w których średnia nigdy nie przekroczyła wartości 2,5. I tak, uczniowie w obu grupach okazali się mniej autonomiczni w kwestiach dotyczących samodzielnego wyboru materiałów (stwierdzenie 7), uczeniu się języka w wolne od nauki dni (22), rejestracji nauki języka (29) oraz w przypadku interesowania się historią, kulturą i bieżącymi wydarzeniami w krajach anglojęzycznych (30). Należy również podkreślić znaczne zróżnicowanie wybieranych przez uczniów, tak z grupy eksperymentalnej jak i kontrolnej, odpowiedzi we wszystkich trzech kwestionariuszach widoczne w średniej wartości odchylenia standardowego, co oznacza brak jednomyślności między respondentami w wielu kwestiach związanych z samodzielnością w nauce języka angielskiego.

Istotnym elementem kwestionariusza były pytania otwarte. I tak, analiza danych pochodzących ze wszystkich trzech kwestionariuszy pokazała, że prawie wszyscy respondenci stwierdzili, że lubią uczyć się języka angielskiego (pytanie 1), choć ich ilość zmieniała się i wyniosła 89,28%, 85,71% i 92,85% w grupie eksperymentalnej, a w grupie kontrolnej 88,88%, 77,77% i 77,77% odpowiednio dla kwestionariusza początkowego (KP), końcowego (KK) i dystansowego (KD). Za każdym też razem, uczniowie w obu grupach najczęściej wskazywali na przydatność języka angielskiego w życiu oraz podkreślali pozytywną rolę, jaką odnosi jego znajomość w komunikacji oraz to, że jest łatwiejszy w nauce od języka niemieckiego.

Drugie pytanie otwarte dotyczyło celu, jaki uczniowie chcieliby osiągnąć do końca roku szkolnego. Okazało się, że respondenci zawsze wymieniali uzyskanie pozytywnej oceny, aczkolwiek to uczniowie z grupy kontrolnej formułowali taki cel najczęściej (38,88% → KP, 50% → KK, 55,55% → KD w grupie kontrolnej oraz 14,28% → KP, 21,42% → KK, 17,85% → KD w grupie eksperymentalnej). Należy zauważyć, że dla sporej części uczniów w grupie eksperymentalnej ważniejsze było mówienie (39,28%) oraz pisanie, czytanie czy gramatyka (razem 35,71%) i co ważne cele te odnotowano podczas analizy kwestionariusza końcowego. W tym miejscu trzeba również zaznaczyć, że uczniowie w obu grupach za każdym razem deklarowali chęć ogólnej poprawy znajomości języka angielskiego (42,85% → KP, 53,57% → KD w grupie eksperymentalnej oraz 50% → KP, 44,44% → KD w grupie kontrolnej), choć część uczniów z grupy eksperymentalnej nadal optowała za doskonaleniem umiejętności mówienia (28,57% → KD). To, że respondenci byli w stanie sprecyzować cel w nauce języka angielskiego pokrywa się ze średnią stwierdzenia 5 z pierwszej części ankiety, która prawie zawsze była wyższa od 3,5. Najbardziej może natomiast cieszyć fakt, że to uczniowie w grupie eksperymentalnej, także po zakończeniu interwencji, nie ograniczali się w większości do stwierdzenia chęci otrzymania oceny pozytywnej, ale stawiali sobie również za cel np. doskonalenie konkretnej sprawności językowej.

Respondenci zostali również poproszeni o podanie sposobu uczenia się języka angielskiego poza szkołą. I tak, wśród uczniów w grupie eksperymentalnej przed rozpoczęciem badania dominowało oglądanie filmów w języku angielskim (46,42%) i wykorzystanie Internetu (32,14%). Natomiast bezpośrednio po

zakończeniu eksperymentu, oglądanie filmów i korzystanie z Internetu (odpowiednio 59,25% i 37,25%) zostało uzupełnione o wykorzystanie gier komputerowych (29,62%), prowadzenie konwersacji w języku angielskim (14,28%) czy słuchanie muzyki (17,85%). W kwestionariuszu dystansowym sposób uczenia się języka zdominowały odpowiedzi wskazujące na wykorzystanie Internetu (50%) i oglądanie filmów (50%), choć niektórzy uczniowie nadal wymieniali dodatkowo gry komputerowe, słuchanie muzyki, czytanie gazet czy prowadzenie rozmów. Taki wynik można przyjąć za zadowalający, jeśli przyjrzymy się działaniom uczniów z grupy kontrolnej. W tej grupie bowiem przed rozpoczęciem badania respondenci najczęściej ograniczali się do powtarzania materiału z lekcji (38,88%), a tylko część uczniów wskazało na wykorzystanie Internetu (33,33%). Podobnie było bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu, gdyż uczniowie ci nadal, choć nawet z większą częstotliwością, wymieniali przede wszystkim powtarzanie lekcji (55,55%). Ponadto, 33,33% uczniów wymieniło oglądanie filmów a pojedyncze osoby korzystały z Internetu, słuchały muzyki oraz czytały gazety. Analiza kwestionariusza dystansowego ujawniła, że zwiększyła się ilość odpowiedzi wskazująca na oglądanie filmów w grupie kontrolnej (44,44%). Poza tym, niektórzy uczniowie wymienili korzystanie z Internetu, gry komputerowe czy słuchanie anglojęzycznej muzyki. Przytoczone powyżej sposoby uczenia się języka poza szkołą mają swoje odzwierciedlenie w stwierdzeniach 6, 15 i 23, w których to średnia odpowiedzi była wyższa w grupie eksperymentalnej.

Kolejne pytanie otwarte związane było z podaniem przykładów samodzielnej nauki niepowiązanej z zadaniami szkolnymi. Okazało się, że przed rozpoczęciem badania, prawie połowa uczniów z grupy eksperymentalnej i połowa grupy kontrolnej przyznała, że nie robiła nic. Ponadto, 25% uczniów w grupie eksperymentalnej i 27,77% w grupie kontrolnej wskazało na naukę słownictwa, a pojedynczy uczniowie wymieniali, choć bardzo ogólnikowo, naukę czytania, słuchania czy pisania. Sytuacja uległa nieznacznej poprawie bezpośrednio po interwencji, zwłaszcza w grupie eksperymentalnej, gdyż wśród odpowiedzi pojawiły się tutaj takie zadania jak zapisywanie i tłumaczenie słów piosenek, czytanie tekstów, uczenie się gramatyki czy, co bardzo ważne, podejmowanie prób komunikowania się w języku angielskim. Należy jednak podkreślić, że nadal spora część uczniów (35,71%) po prostu koncentrowała się na materiale z lekcji, a i nie zabrakło uczniów, którzy otwarcie przyznali, że nie uczyli się niczego (14,28%). W grupie kontrolnej tylko 27,77% uczniów starało się uczyć samodzielnie rzeczy niezwiązanych z lekcjami szkolnymi wskazując na naukę słownictwa, gramatyki lub czytanie tekstów. Aż 38,88% uczniów w tej grupie ograniczyło się do nauki materiału przerabianego na lekcjach, a 33,33% przyznało, że nie robiło nic. Analiza kwestionariusza dystansowego ujawniła, że liczba uczniów, którzy nie podjęli żadnych działań mających na celu samodzielną naukę wzrosła w grupie eksperymentalnej do 39,28%, a w grupie kontrolnej przekroczyła połowę (55,55%). Nadal jednak, 25% uczniów w grupie eksperymentalnej zadeklarowało uczenie się słownictwa oraz 25% odpowiedzi związana była z nauką

gramatyki, czytania czy mówienia. W przypadku grupy kontrolnej, 27,77% odpowiedzi dotyczyła nauki słownictwa oraz pojedyncze wpisy związane były z muzyką, filmami czy lekcjami. Przytoczone dane mogą pozostawiać sporo do życzenia, choć jeśli ograniczymy się tylko do porównania grup, to uczniowie z grupy eksperymentalnej wypadli lepiej. Dane te odzwierciedlają również rezultat otrzymany z pierwszej części kwestionariusza, gdzie średnia stwierdzenia 20 wskazuje wzrost podejmowania takich działań z biegiem czasu, zwłaszcza jeśli chodzi o uczniów z grupy eksperymentalnej.

Uzupełnieniem pytania o przykłady samodzielnej nauki było pytanie o korzystanie z innych źródeł do nauki języka angielskiego niż podręcznik szkolny. I tak, najczęściej uczniowie wymieniali Internet, jednak tylko w grupie eksperymentalnej jego wykorzystanie wyraźnie wrosło w miarę upływu czasu (35,71% → KP, 57,14% → KK, 82,14% → KD w grupie eksperymentalnej i 33,33% → KP, 27,77% → KK, 44,44% → KD w grupie kontrolnej). Ponadto uczniowie wskazali na korzystanie ze słowników (17,85% → KP i 32,14% → KK w grupie eksperymentalnej oraz 22,22% → KP, 27,77% → KK i KD w grupie kontrolnej). Pomimo tego, że pytanie dotyczyło korzystania z innych materiałów niż podręcznik to i tak spora grupa respondentów, zwłaszcza w grupie kontrolnej, ograniczyła się do podania właśnie tego źródła, co można niewątpliwie interpretować jako brak używania innych materiałów do nauki języka angielskiego (39,28% → KP w grupie eksperymentalnej oraz 38,88% → KP i 44,44% → KK w grupie kontrolnej). Otrzymane dane korespondują ze średnią stwierdzenia 7, która w przypadku grupy eksperymentalnej wzrosła z 1,97 do 2,50, a w przypadku grupy kontrolnej oscylowała na poziomie 2,26. Pomimo, że średnia w grupie eksperymentalnej nie przekroczyła 2,5, to fakt, że wzrosła o 0,53 od poziomu początkowego może cieszyć i w pewnym sensie potwierdzić pozytywny wpływ innowacji na rozwijanie samodzielności wśród tej części uczniów.

Dwa kolejne pytania otwarte wymagały od respondentów sformułowania oczekiwań wobec nauczyciela jako osoby uczącej języka angielskiego i określenia jego roli w procesie nauczania tego języka (pytanie 6) oraz scharakteryzowania roli ucznia jako osoby uczącej się języka angielskiego (pytanie 7). Jeśli zatem chodzi o pytanie 6 to oczekiwania uczniów wobec nauczyciela dotyczyły najczęściej tłumaczenia materiału przerabianego na lekcjach (46,32% → KP, 35,71% → KK, 53,57% → KD w grupie eksperymentalnej oraz 44,44% → KP i KK, 61,11% → KD w grupie kontrolnej) i pomocy (32,14% → KP, 35,71% → KK, 53,57% → KD w grupie eksperymentalnej oraz 38,88% → KP i 16,66% → KK i KD w grupie kontrolnej). Należy dodać, że niewielka część uczniów w obu grupach stwierdziła, że nie oczekuje nic od nauczyciela lub też nie wiedziała, jaką rolę powinien on pełnić w procesie nauczania języka angielskiego. Natomiast analiza danych dotyczących pytania 7 nie ujawniła żadnych znacznych fluktuacji co do postrzegania roli ucznia od pierwszego do ostatniego kwestionariusza, gdyż respondenci w obu grupach najczęściej twierdzili, że uczeń powinien po prostu uczyć się i odrabiać zadania domowe (78,57% → KP i KK,

67,85% → KD w grupie eksperymentalnej oraz 72,22% → KP, 77,77% → KK, 83,33% → KD w grupie kontrolnej) oraz być przygotowanym do zajęć (17,85% → KK i 25% → KD w grupie eksperymentalnej oraz 16,66% → KK i KD w grupie kontrolnej). Niewielkim pocieszeniem jest fakt, że tylko nieliczni uczniowie z grupy eksperymentalnej bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu wskazali na samodzielną naukę i pozytywne nastawienie do nauki tego języka oraz bycia świadomym swoich celów.

Celem pytania 8 było uzyskanie informacji dotyczących sposobu w jaki uczestnicy badania uczą się gramatyki, słownictwa, czytania, itd. Okazuje się, że najprościej jest przedstawić odpowiedzi respondentów pochodzące z przed badania, ponieważ w większości dotyczyły one, ogólnie rzecz ujmując, powtarzania materiału z lekcji (39,28% w grupie eksperymentalnej i 50% w grupie kontrolnej). Pozostałe odpowiedzi były bardzo zdawkowe i można było znaleźć sporo wpisów typu: „dużo słuchać”, „uważać na lekcji”, czy „zrozumieć”. Inaczej prezentują się odpowiedzi udzielone przez uczniów bezpośrednio po zakończeniu badania, szczególnie te pochodzące z grupy eksperymentalnej, gdyż są bardziej zróżnicowane by nie powiedzieć wyszukane. I tak, uczniowie w tej grupie, aby skutecznie nauczyć się mówić w języku angielskim, słuchać czy podszkolić się w gramatyce wymieniali prowadzenie konwersacji w języku angielskim z osobami z zagranicy za pomocą Internetu, używanie edukacyjnych programów komputerowych i stron Internetowych w języku angielskim czy nawet tworzenie własnych zadań gramatycznych. Co więcej niektórzy uczniowie wskazali na istotność koncentracji podczas rozwiązywania zadań i wykonywanie ich ze zrozumieniem oraz wymieniali wytrwałość i „nie banie się” popelniania błędów. I choć spora część informacji dotyczyła raczej tradycyjnych sposobów nauki języka angielskiego, jak na przykład powtarzanie, nauka na pamięć czy mówienie do samego siebie, to i tak cieszy wystąpienie wyżej wymienionych bardziej niekonwencjonalnych sposobów nauki. Pewne potwierdzenie przytoczonych danych można także odnaleźć w stwierdzeniu 15 z pierwszej części ankiety, którego średnia była najwyższa bezpośrednio po zakończeniu eksperymentu i wyniosła 3,46. Jeśli chodzi o uczniów z grupy kontrolnej, to uczniowie wymieniali powtarzanie, tworzenie list wyrazów do zapamiętania, czytanie, oglądanie telewizji czy filmów.

Ostatnie z pytań otwartych kwestionariusza dotyczyło identyfikacji problemów w nauce języka angielskiego oraz określenie tego co przychodzi uczniom najłatwiej. Okazało się, że prawie wszyscy respondenci zdołali odpowiedzieć na to pytanie, co odpowiada średniej stwierdzenia 3 z pierwszej części kwestionariusza. I tak, uczniowie w obu grupach zgodnie i najczęściej wymieniali trudność w nauce gramatyki (64,28% → KP, 82,14% → KK, 78,57% → KD w grupie eksperymentalnej oraz 55,55% → KP, 77,77% → KK, 72,22% → KD w grupie kontrolnej), choć tylko nieliczni potrafili uzasadnić swoją odpowiedź. Jeżeli jednak zdecydowali się to uczynić to najczęściej wskazywali na trudność w zrozumieniu zasad oraz to, że uczenie się gramatyki jest bardzo czasochłonne.

Podobnie zgodnie, większość respondentów uznała za najłatwiejszą naukę słownictwa (71,42% → KP, 78,57% → KK i KD w grupie eksperymentalnej oraz 61,11% → KP, 72,22% → KK i 50% → KD w grupie kontrolnej), choć tylko sporadycznie dokonywano uzasadnienia, które zwykle ograniczało się do stwierdzenia o łatwości w zapamiętaniu. Ponadto uczniowie w grupie eksperymentalnej do łatwych rzeczy przed rozpoczęciem badania zaliczyli czytanie (50%), a po zakończeniu badania wymienili także mówienie (25% → KK i 21,44% → KD). W grupie kontrolnej do najłatwiejszych rzeczy przed badaniem należało czytanie (22,22%) oraz gramatyka (16,66%), a po zakończeniu eksperymentu część uczniów wskazała na słuchanie (22,22% → KK i 33,33% → KD) oraz mówienie (22,22% → KD).

4. Wnioski

Przedstawione w artykule wyniki badania pokazują, że wykorzystanie Internetu może przyczynić się do rozwoju autonomii wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej w polskim kontekście edukacyjnym. Choć zarówno uczniowie w grupie eksperymentalnej jak i kontrolnej deklarowali podejmowanie działań o charakterze autonomicznym już przed rozpoczęciem badania, to tylko uczniowie poddani innowacji pedagogicznej okazali się być bardziej skłonni i chętni do samodzielności bezpośrednio po interwencji oraz po upływie sześciu tygodni. Świadczy o tym chociażby wyższa średnia odpowiedzi dla stwierdzeń z pierwszej części kwestionariusza w tej grupie uczniów, która za każdym razem nie tylko była wyższa od średniej początkowej, ale również przekroczyła pułap trzech punktów. Tego samego nie można powiedzieć o uczniach z grupy kontrolnej, w której to grupie średnia odpowiedzi dla stwierdzeń z pierwszej części kwestionariusza, choć przekroczyła wartość początkową, była zawsze była niższa od 3. Poza tym, grupę eksperymentalną cechowały wyższe średnie w większości stwierdzeń oraz często statystycznie istotne różnice w średnich pomiędzy grupami. Ponadto, co również istotne, zaproponowany sposób nauki spotkał się z aprobatą większości uczniów w grupie eksperymentalnej, na co wskazuje wysoki procent odpowiedzi twierdzących udzielonych w odpowiedzi na pierwsze z pytań otwartych zamieszczonych w drugiej części kwestionariusza.

Z drugiej jednak strony, zaobserwowane zróżnicowanie wybieranych odpowiedzi w stwierdzeniach z pierwszej części kwestionariusza widoczne w średniej wartości odchylenia standardowego pokazało, że zawsze istniały różnice pomiędzy uczniami w obrębie tej samej grupy. Niepokoić może i fakt, że uczniowie z grupy eksperymentalnej, podobnie zresztą jak uczniowie z grupy kontrolnej, rzadko deklarowali podejmowanie działań z własnej inicjatywy, co zostało uwypuklone w niektórych stwierdzeniach, jak i pytaniach otwartych, a jeśli już zdecydowali się o tym nadmienić, to z reguły były to typowe działania, które nie zawsze pomagają w nauce języka obcego. Oznaczać to może, ogólnie rzecz ujmując, że wśród uczniów pokutuje tradycyjne szkolne podejście do nauki i obowiązku szkolnego.

Ponadto dość drastyczny spadek podejmowania niektórych działań o charakterze autonomicznym w grupie eksperymentalnej, odnotowany na podstawie analizy kwestionariusza dystansowego pokazuje, że rozwijanie autonomii wśród uczniów nie jest rzeczą łatwą i wymaga czasu, zachowania ciągłości, systematyczności czy też woli uczących się języka oraz tych, którzy go nauczają. Zatem, aby skutecznie rozwijać autonomię w polskim kontekście edukacyjnym wymagane jest przełamanie pewnych barier czy stereotypów od lat w nim istniejących, gdzie z pomocą może przyjść zastosowanie technologii komputerowej coraz bardziej powszechnej i dostępnej w polskich szkołach. Istotne wydaje się też stosowanie różnorodnych instrumentów badawczych w celu pomiaru autonomii ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- McKay, S. 2006. *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM.
- Pawlak, M. 2008a. „Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski”, (w) Pawlak, M. (red.). 2008b. 137-157.
- Pawlak, M. (red.). 2008b. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.

Część III

PRZYKŁADY ROZWIĄZAŃ PRAKTYCZNYCH

Anna Niżegorodcew

Uniwersytet Jagielloński

**EUROPEJSKIE NAUCZYCIELSKIE
STUDIA MAGISTERSKIE (EMETT)
– MODUŁY INTERKULTUROWE¹**

**European Master for European Teacher Training
(EMETT) Studies – intercultural modules**

This paper is first of all informative. In the first section, it gives a survey of innovative Master Studies for European secondary teachers, being prepared by an international team from eight countries. Among five main training areas, there are Intercultural Studies, which are to be implemented in another country during a mobility semester. The second section of the paper describes briefly four intercultural modules developed in the EMETT Studies: Education systems in the European Union, Intercultural communication, Selected aspects of European culture and Intercultural education. The third part of the paper gives an example of the teaching material which can be used to raise students' intercultural awareness. The material is based on a literary text made into a contemporary play, focused on the universal theme of a journey, set in the Polish Tatra Mts. The author of the paper shows how such a material can combine elements of three intercultural modules: Intercultural education, Intercultural communication and Selected aspects of European culture. Finally, the paper points out the role of a language of international communication in the implementation of EMETT Studies during the mobility semester.

¹ W tworzeniu programu studiów EMETT (*European Master for European Teacher Training*) uczestniczą: Francesca Caena (koordynatorka) – Wenecja, Nijole Brazniene i Loreta Chodzkiene – Wilno, Hans Dorf – Kopenhaga, Pascal Guibert – Nantes, Katalin Kollar – Budapeszt, Marios Pittalis – Nikozja, Friedrich Wittib – Innsbruck, Anna Niżegorodcew, Maria Jodłowiec, Małgorzata Stypińska i Małgorzata Zimmermann – Kraków. Inicjatorem i kierownikiem Projektu EMETT jest prof. Umberto Margiotta z Uniwersytetu Ca' Foscari w Wenecji. Projekt jest realizowany w ramach programu Unii Europejskiej „Uczenie się przez całe życie”, DG Edukacja i Kultura, numer grantu: 2007-2577/001-001.

1. Projekt EMETT

Projekt EMETT (*European Master for European Teacher Training*) jest innowacyjnym projektem studiów europejskich II stopnia przygotowujących przyszłych nauczycieli szkół średnich. Studia te są w końcowej fazie opracowywania, czym zajmuje się międzynarodowy zespół z ośmiu krajów Unii Europejskiej (Austrii, Cypru, Danii, Francji, Litwy, Polski, Węgier i Włoch). Najważniejszym celem Projektu jest wprowadzenie wspólnego europejskiego programu kształcenia nauczycieli szkół średnich, przy wykorzystaniu istniejących już możliwości transformacji systemów edukacji w poszczególnych krajach Unii Europejskiej, stworzonych przez proces boloński.

Wprowadzenie studiów EMETT umożliwi więcej kontaktów międzykulturowych i międzyjęzykowych, ponieważ przez jeden semestr (z czterech semestrów studiów) przyszli nauczyciele będą studiowali w innym kraju, na jednym z ośmiu uniwersytetów (Uniwersytet Eötvösa Loránda – Budapeszt, Uniwersytet Aarhus – Kopenhaga, Tyrolski Uniwersytet Pedagogiczny – Innsbruck, Uniwersytet Jagielloński – Kraków, Uniwersytet Nantejski – Nantes, Uniwersytet Cypryjski – Nikozja, Uniwersytet Ca' Foscari – Wenecja i Uniwersytet Wileński – Wilno).

Studia EMETT obejmują pięć obszarów kształcenia (w sumie 120 ECTS):

- Przedmiot studiów zintegrowany z metodyką nauczania tego przedmiotu
- Praktykę pedagogiczną
- Psychopedagogikę
- Naukę trzech języków europejskich: dwa główne języki europejskie (w tym język wykładowy studiów zagranicznych, prawdopodobnie język angielski) i język kraju przyjmującego (np. język polski)
- Moduły interkulturowe
- Seminarium magisterskie

W trakcie semestru za granicą (drugi lub trzeci semestr studiów) program EMETT przewiduje: praktykę pedagogiczną (częściowo), naukę dwóch lub trzech języków obcych (główne języki europejskie i język kraju przyjmującego) oraz moduły interkulturowe.

2. Moduły interkulturowe w Projekcie EMETT

Moduły interkulturowe obejmują kursy dotyczące:

- Edukacji w krajach Unii Europejskiej
- Komunikacji międzykulturowej
- Wybranych elementów kultury krajów europejskich
- Edukacji międzykulturowej.

Moduł *Edukacja w krajach Unii Europejskiej* skupia się m.in. na tematyce związanej z polityką oświatową w różnych krajach Unii Europejskiej, najnowszymi refor-

mami w tych krajach oraz statusem nauczyciela w różnych krajach Unii Europejskiej, w kontekście istniejących możliwości i wyzwań. W ramach tego modułu przyszli nauczyciele poznawać będą programy kształcenia nauczycieli i ich realizację w Unii Europejskiej, na podstawie czego powinni wyrobić sobie pogląd na istniejące podobieństwa i różnice pomiędzy kształceniem nauczycieli w Europie. Wyzwaniem, z którym będą musieli się zmierzyć wykładowcy tego modułu jest zakres tematyki i stopień szczegółowości tematów. Chodzi zwłaszcza o to, aby wydobyć istotne treści i formy kształcenia nauczycieli w różnych krajach Unii Europejskiej, bez niepotrzebnego obciążania pamięci studentów szczegółami dotyczącymi teorii kształcenia. Wydaje się, że wizualne programy szkoleniowe dla nauczycieli mogą urozmaicić tradycyjne wykłady i seminaria, które w tym module stanowić muszą podstawę kształcenia.

Komunikacja międzykulturowa obejmuje m.in. tematykę komunikacji werbalnej i niewerbalnej w różnych kulturach/językach, funkcji języka oraz sposobów ich wyrażania w różnych kulturach/językach, językowych i kulturowych aspektów grzeczności oraz międzykulturowych nieporozumień komunikacyjnych i strategii ich rozwiązywania.

Ten moduł będzie prawdopodobnie bardzo atrakcyjny dla studentów, o ile szczegółowy program kształcenia zawierać będzie formy warsztatowe, odgrywanie ról i odwoływanie się do własnych doświadczeń uczących się.

Moduł *Wybrane elementy kultury krajów europejskich* zawiera m.in. tematykę dotyczącą wybranych dzieł kultury krajów europejskich (architektury, malarstwa, rzeźby, muzyki, literatury) jako przykładów wspólnej tradycji Europy oraz wybranych nowych zjawisk kulturowych krajów europejskich (teatr, wystawy, festiwale).

Również i ten moduł może być niezwykle atrakcyjny dla studentów, bowiem oprócz przekazu ustnego, wykładowcy korzystać powinni z materiałów wizualnych, prezentacji multimedialnych i filmów dokumentalnych, a także organizować powinni wizyty w muzeach, zwiedzanie zabytków, udział w przedstawieniach, festiwalach i koncertach.

Wreszcie *Edukacja międzykulturowa* dotyczy tematyki związanej z kulturowym zróżnicowaniem Europy, koncepcjami *kultury*, *akulturacji* i *dyskryminacji*, problemami kulturowymi migrantów we współczesnej Europie, polityką kulturową Unii Europejskiej oraz metodami i technikami edukacji międzykulturowej. Moduł ten ma być obowiązkowy dla wszystkich przyszłych nauczycieli. Z jednej strony stanowić ma podstawę teoretycznego kształcenia interkulturowego, z drugiej, poprzez aktualne wydarzenia, wywiady oraz spotkania, ma dawać wgląd w doświadczenie wielokulturowości.

Tworzenie modułów interkulturowych podlegało takiemu samemu procesowi jak pozostałe obszary kształcenia. Na początku uczestnicy międzynarodowego zespołu wyodrębnili poszczególne obszary. Następnie opracowano szablon dla poszczególnych modułów, który został wypełniony przez mniejszy zespół w kategoriach celów i treści kursów, ich spodziewanych wyników oraz kompetencji kończących kurs studentów.

W obecnym stanie, powyższy ramowy program modułów interkulturowych jest w dużym stopniu niekompletny. Musi być on opracowany szczegółowo przez zespoły narodowe, w celu znalezienia właściwych materiałów i form kształcenia, odpowiadających potrzebom i zainteresowaniom studentów z różnych krajów europejskich, oraz nadrzędnym celom studiów EMETT, czyli wzajemnemu poznawaniu swych kultur i rozwijaniu świadomości interkulturowej.

3. Przykład materiału do rozwijania świadomości interkulturowej

Poniżej podano przykład zadania i materiału dotyczącego trzech modułów interkulturowego obszaru kształcenia: edukacji międzykulturowej, komunikacji międzykulturowej i wybranych elementów kultury krajów europejskich. Należy podkreślić, że jak w podanym przykładzie, moduły mogą się ze sobą przeplatać, a forma kształcenia podczas mobilnego semestru może być otwarta, obejmować wizualizację i ekspresję artystyczną poprzez sztukę, muzykę, taniec i dramatyzację, powiązane z literaturą, a koncentrujące się na temacie, który dostarczałby zagranicznym studentom wiedzy interkulturowej i rozwijał ich świadomość dotyczącą kultury kraju przyjmującego. Celem tak ujętego kształcenia interkulturowego nie jest całościowy kurs kultury danego kraju lub regionu, zresztą nie- niemożliwy do przeprowadzenia w czasie jednego semestru, lecz uwrażliwienie na charakterystyczne aspekty określonej kultury w kontraście z własną kulturą.

Wybrano uniwersalny temat wędrówki w góry i odkrywania zarówno piękna przyrody, jak i wzajemnego poznawania się uczestników wędrówki. Temat ten, będący przedmiotem wielu utworów literackich i obrazów, może zostać ukazany studentom na przykładzie sztuki teatralnej „Na przełęczy”, wystawianej z powodzeniem od siedmiu lat przez Teatr im. St. I. Witkiewicza w Zakopanem, na podstawie utworu literackiego z początku XX wieku – opowieści St. Witkiewicza pod tym samym tytułem.² Autorem scenariusza i reżyserem sztuki jest Andrzej Dziuk.

Obecnie wystawiana sztuka „Na przełęczy”, jakkolwiek dość wierna swojemu literackiemu pierwowzorowi, ma również współczesne odniesienia, które można analizować w kontekście kulturotwórczej roli Zakopanego i Tatr 100 lat temu, jak i kulturowych aspektów wędrówek, pielgrzymek i turystyki obecnie. Powodzenie przedstawienia świadczy o jego aktualności dla współczesnej polskiej widowni. Szczególnym aplauzem widownia wita ironiczne, lecz ciepłe potraktowanie „mieszczuchów pchających się” w Tatry, w tym także cudzoziemców, co może być szczególnie atrakcyjne dla zagranicznych studentów.

Studenci z innych krajów i kultur mogliby zapoznać się ze zróżnicowaniem kulturowym w Polsce, w tym na terenie Podhala (edukacja międzykulturowa). Mogliby poznać nazwiska najważniejszych pisarzy, poetów, muzyków, malarzy i architektów związanych na początku XX w. z Zakopanem i Tatrami. Mogliby, na przykład, wysłuchać fragmentów „Harnasi” Karola Szymanowskiego i kon-

² St. Witkiewicz. 1948. *Na przełęczy*. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Książka”.

certu kapeli góralskiej, obejrzeć taniec góralski, zapoznać się z przykładami oryginalnego budownictwa góralskiego i architektury stylizowanej na góralszczyznę, obejrzeć obrazy Zofii Stryeńskiej, Rafała Malczewskiego i innych malarzy związanych z Zakopanem (wybrane elementy kultury). Mogliby również nauczyć się wybranych słów i wyrażeń gwary góralskiej, a także zasad zachowania na górskim szlaku (komunikacja interkulturowa).

Przykład wykorzystania tematyki tatrzańskiej do zaznajomienia zagranicznych studentów z polską kulturą, równocześnie w jej wielu aspektach, powiązanych charakterystycznym miejscem (Tatry, Zakopane), można wykorzystać do porównania kulturotwórczej roli Tatr z innymi miejscami i górami w Europie (np. Alpami). Natomiast tematyka pewnej odrębności kulturowej i językowej mieszkańców Podhala może prowadzić do międzykulturowej dyskusji o różnych regionach w Europie i o charakterystycznych cechach ich mieszkańców. Przyszli nauczyciele szkół średnich w krajach Unii Europejskiej (w tym w Polsce) powinni zauważać sytuacje, które mogą służyć jako okazje do międzykulturowych spotkań. W tych spotkaniach powinni rozwijać nie tylko wiedzę o innych kulturach, lecz także umiejętność porównywania, refleksji i empatii. Własna kultura może być pierwszym źródłem informacji i refleksji.

Aby posłużyć się bezpośrednio fragmentem sztuki, przytoczmy fragment, gdy w przedstawieniu „Na przełęczy” pojawia się w Tatrach „Anglik” (zabawnie ubrany po szkocku), który okazuje się jednak urodzonym w Anglii Polakiem. Reżyser potraktował ten epizod w ciekawy sposób. Przebrany za Brytyjczyka Polak udaje Anglika, wypowiadając z polskim akcentem teksty przypominające ćwiczenia z tradycyjnego podręcznika do nauki języka angielskiego oraz inne banalne stwierdzenia:

What's that? That is a tree. The tree is green. I'm not green.

What's that? That's a mountain. The mountain is big. I'm big, too.

What's that? That's a dog. The dog wants to eat me.

[...]

Tatry – OK! – the most beautiful mountains in the world – OK! – Krupówki in Zakopane not worse than Picadilly – OK! – Yes! – OK!

Fragment ten można wykorzystać zarówno pod kątem czysto językowym (sztuczność wypowiedzi, obcy akcent), jak i pod kątem stereotypów różnych narodowości w danym społeczeństwie i ich przeobrażeń w czasie. Porównanie oryginalnego tekstu Witkiewicza sprzed 100 lat z jego ówczesnym stereotypem Anglików („szczyt flegmy, lordowski spokój, pycha i przebiegłość”) i z podziwem, że ci przedstawiciele wyrafinowanej cywilizacji zachodniej zawitali w dzikie Tatry, z obecnym wizerunkiem rozpasanych Brytyjczyków w Polsce, mogłoby być bardzo ciekawe dla rozwoju interkulturowej świadomości studentów.

4. Rola języka międzynarodowej komunikacji w Projekcie EMETT

Podczas mobilnego semestru przyszli nauczyciele będą odbywać studia w innym kraju. Sytuacja ta stwarza spore wymagania językowe. Jeden język europejski (przynajmniej na poziomie B2 lub C1) powinien zostać wybrany jako język wykładowy studiów EMETT. Prawdopodobnie takim językiem wykładowym dla międzynarodowej grupy studentów stanie się język angielski, jako najbardziej popularny język obcy nauczany w szkołach w krajach biorących udział w Projekcie EMETT i spełniający rolę języka międzynarodowej komunikacji (*lingua franca*) w Europie.

Oprócz funkcji komunikacyjnej, wspólny język międzynarodowej komunikacji pełniłby również funkcję interkulturową, ponieważ umożliwiałby poznawanie innych kultur i rozwój świadomości interkulturowej. Moduły interkulturowe nauczane przy pomocy języka angielskiego stawiałyby się nie tylko zrozumiałe dla zagranicznych studentów, jeśli idzie o ich treść, lecz także ich przesłanie byłoby bardziej uniwersalne. Sam wybór treści do modułów (por. powyższy przykład tematyki tatrzańskiej), stwarzałby okazję do refleksji nad możliwością ich zrozumienia przez studentów z innych krajów. Taka refleksja z kolei byłaby okazją do poszerzenia horyzontów myślowych.

Ponadto, użycie jednego wspólnego języka (obok języków narodowych) stwarzałoby możliwość bezpośredniego porównania własnej kultury z innymi kulturami i wyjścia poza zawężony horyzont jednej kultury, szczególnie w zakresie postaw i ocen w stosunku do siebie i do innych.

5. Wnioski

W założeniu osób, które opracowywały moduły interkulturowe Projektu EMETT, do których należała również autorka, moduły te powinny rozwinąć u przyszłych nauczycieli kompetencje interkulturowe, oparte na wiedzy i doświadczeniu interkulturowym. Kompetencje te nie ograniczałyby się jedynie do wiedzy interkulturowej, lecz również zawierałyby postawy otwartości i tolerancji wobec innych ludzi i ich kultur, a także umiejętności poszerzania wiedzy interkulturowej i rozwijania postaw otwartości i tolerancji. Kompetencje te można rozwijać u przyszłych nauczycieli poprzez:

- Włączenie do programów kształcenia nauczycieli modułów interkulturowych, obejmujących *Edukację w krajach Unii Europejskiej*, *Komunikację międzykulturową*, *Wybrane elementy kultury krajów europejskich* oraz *Edukację międzykulturową*.
- Traktowanie tych modułów nie tylko jako przekaz wiedzy, lecz także jako zintegrowane tematycznie doświadczenie kulturowe, służące rozwijaniu świadomości interkulturowej (por. powyższy przykład).
- Prowadzenie zajęć związanych z modułami interkulturowymi w kraju przyjmującym, a więc w kraju o innej kulturze aniżeli kultura kraju ojczystego, co umożliwiałoby ukazywanie zjawisk kulturowych z innej perspektywy.

- Posługiwanie się językiem międzynarodowej komunikacji (np. językiem angielskim), co stwarzałooby możliwość bardziej uniwersalnego przekazu kulturowego, który trafiałby równocześnie do przedstawicieli różnych kultur i języków.

Elżbieta Gajewska

Uniwerytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Magdalena Sowa

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

METODOLOGIA KONSTRUKCJI KURSU JĘZYKA OBCEGO DLA POTRZEB ZAWODOWYCH

Methodology of constructing a foreign language course for specific purposes

Some of the solutions employed in the field of teaching languages for special purposes have turned out to be useful also in the field of general didactics, e.g. the task-oriented approach. What is particularly valuable in the legacy of teaching languages for special purposes is its eclectic nature, which gives one the possibility to choose and combine the best-tested methods depending on the individual characteristics of every learner. Such an undogmatic approach and search for the best possible technique, which takes into account individual characteristics of each student, appears to be a particularly valuable and enriching one in the days of certain reluctance towards an overtly rigidly defined concept of communicative approach in foreign language teaching.

0. Wstęp

Nauczanie języka obcego (JO) pod kątem wyspecjalizowanych potrzeb – wynikających przede wszystkim z posługiwania się JO w kontekście zawodowym – jest częścią glottodydaktyki ogólnej, w swoich założeniach nie zawsze bywa jednak zgodne z postulatami głównego nurtu. Niekiedy rozwiązania opracowane w ramach dydaktyki specjalistycznej zasilają ogólną teorię nauki JO, innym razem pozostają one właściwe tylko nauczaniu ukierunkowanemu na specyficzne grupy docelowe. Niniejszy artykuł poświęcony będzie analizie kilku teorii pla-

nowania kursu ze szczególnym zwróceniem uwagi na zalety i wady proponowanych na przestrzeni lat koncepcji metodycznych.

1. Kształtowanie się nauczania zorientowanego na cele zawodowe: rozwijanie lub odrzucanie istniejącej metody w ramach indywidualnych koncepcji dydaktycznych

Od najdawniejszych czasów ludzie potrzebowali znajomości JO dla lepszego wykonywania swojej pracy. Dotyczyło to zwłaszcza kupców i dyplomatów, ale także misjonarzy i żołnierzy, którzy posługiwali się językami innymi niż ojczysty w powtarzalnych i często sformalizowanych sytuacjach komunikacyjnych. Materiały dydaktyczne zaspokajające ich potrzeby tworzone były zgodnie z zasadami obowiązujących w danym okresie metod bądź w oparciu o indywidualne przemyślenia autorów. Dla zilustrowania tematu przedstawimy poniżej kilka przykładów z dziedziny nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

1.1. Opracowywanie kursów dla potrzeb zawodowych w ramach stosowanej w danym okresie metodologii

Aż do lat 60-tych XX w. glottodydaktyka specjalistyczna nie była wyodrębnioną dziedziną w nauczaniu JO. Autorzy kursów adresowanych do szczególnych grup docelowych korzystali z metodologii stosowanej powszechnie w systemie oświaty, dostosowując do specyficznych potrzeb swoich odbiorców treści kształcenia. Ilustracją takiego podejścia może być podręcznik do nauki francuskiego opracowany dla tubylczych żołnierzy tzw. terytoriów zamorskich (*Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* 1927; w Kahn, 1990). Zawdzięczamy go wojskowemu służby czynnej, dla którego była to prawdopodobnie jedyna przygoda z glottodydaktyką. O ile stosowane techniki, odwołujące się do metody bezpośredniej, są najprawdopodobniej przeniesione z doświadczeń autora jako ucznia, o tyle dobór treści (800 słów i zwrotów – komend i poleceń stosowanych w codziennym życiu wojskowym) stanowi owoc refleksyjnie przemyślanej praktyki dnia codziennego.

1.2. Kursy dla potrzeb zawodowych tworzone w opozycji do obowiązujących metod i ich wkład w rozwój dydaktyki ogólnej

Cechą szczególną pracy z osobami uczącymi się JO w związku z wykonywanym zajęciem są sprecyzowane potrzeby komunikacyjne podmiotów kształcenia i ich dążenie do szybkiego nabycia choćby ograniczonej kompetencji. To oczekiwanie nie zawsze mogło zostać zaspokojone za pomocą konwencjonalnych metod kształcenia i skłaniało do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań. Nie jest przypadkiem, że w czasach powszechnego obowiązywania metody gramatyczno-tłumaczeniowej próby wytyczania nowych dróg w dydaktyce wiążą się najczęściej z nauczaniem ukierun-

kowanym na grupy zawodowe. Przykładem tego są podręczniki wykorzystujące metodę konwersacyjną (1.2.1.) oraz tłumaczenie intralinearne (1.2.2.).

1.2.1. Metody konwersacyjne: podręczniki do nauki specjalistycznego języka francuskiego

La manière de langage qui enseigne à parler et à écrire le français (1396; w Brunot, 1966: 393) jest jednym z najstarszych podręczników języka turystyki i hotelarstwa. Zakres tematyczny obejmuje najczęstsze sytuacje związane z uzyskaniem noclegu i zapewnieniem posiłku w podróży po średniowiecznej Francji. Nie zapomniano też o dwornej konwersacji mającej na celu pozyskanie usług miłosnych pań pracujących w przydrożnych oberżach.

Podręcznik autorstwa Williama Caxtona (1483; w Germain, 1993: 58) obejmuje szerszy program. Poza dialogami związanymi z zapewnieniem sobie posiłku oraz kwatery uczący się ma do dyspozycji dialogi i słownictwo związane z zakupami spożywczymi (mięsa, drobiu, owoców, przypraw, itd.) oraz kupnem tekstyliów i skór. Oprócz dialogów podręcznik zawiera również uszeregowane alfabetycznie portrety rzemieślników (jubilera Colarda, siodlarza Dawida, George'a sprzedawcy książek). Kompendium pozwala także na opanowanie zwyczajowych pozdrowień i relacji rodzinnych.

W przeciwieństwie do metodyki gramatyczno-tłumaczeniowej stosowanej wówczas w nauczaniu łaciny i greki, podręczniki do nauki JO zorientowane na cele zawodowe nie są przeciążone informacjami gramatycznymi i odznaczają się zupełnie innym podejściem. Pozwala to sądzić, że są one autorstwa nie uniwersyteckich bakalarzy, lecz przedstawicieli odnośnych zawodów, dla których język jest narzędziem komunikacji, nie przedmiotem rozbioru i analiz.

1.2.2. Metody oparte na tłumaczeniu intraliniarnym

Odbiorcy kursów specjalistycznych oczekują funkcjonalności i praktyczności, przez co ta dziedzina nauczania JO stawiała się nieraz kołem napędowym dla rozwoju glottodydaktyki ogólnej. Tłumaczenie intralinearne, znane też w dydaktyce francuskojęzycznej jako *méthode raisonnée* lub *par la lecture*, zrodziło się jako alternatywa dla metodyki tradycyjnej w XVII w. Fakt, że istniało ono na gruncie nauczania języków specjalistycznych już ponad dwieście lat wcześniej – wykorzystuje ją podręcznik autorstwa Wynkena de Worde z końca XV wieku (w: Germain, 1993: 64) – jest jednym z dowodów na poparcie tej tezy. JO traktowany jest tu jako narzędzie. Sam autor tak definiuje we wstępie cel, do którego dąży: „w imię Ojca i Syna i Ducha Świętego /zaczynam się uczyć mówić po francusku/ abym mógł sprzedawać swoje towary we Francji i wszędzie tam, gdzie ludzie mówią po francusku” (tłum. własne, w Germain, 1993: 64).

Mówiąc o rozwiązaniach tworzonych poza – a raczej przed powstaniem spójnej metodyki nauczania języków specjalistycznych – należy podkreślić ich niewątpliwe zalety: praktyczność oraz znajomość dziedziny. Celem podręcznika była pomoc w szybkim i skutecznym opanowaniu umiejętności porozumiewania się w podstawowych dla danej grupy zawodowej sytuacjach komunikacyjnych. Materiały dydaktyczne były proste w użyciu i nie wymagały zaawansowanej wiedzy metajęzykowej ani dydaktycznej. Tworzyły je prawdopodobnie osoby czynne zawodowo w danej dziedzinie lub przynajmniej dobrze ją znające, a w związku z tym trafnie wyczuwające potrzeby komunikacyjne grupy docelowej. Brak uniwersyteckiego przygotowania do nauczania JO stanowi tu paradoksalnie zaletę, ponieważ nie krępuje swobody myślenia i tworzenia nowatorskich koncepcji.

Wśród wad omawianych w tej części rozwiązań wymienić można brak oparcia stosowanej metodologii na sprawdzonych teoriach dotyczących procesu nabywania wiedzy językowej, co dotyczy całego wczesnego okresu rozwoju glottodydaktyki, tak specjalistycznej jak ogólnej. Innym problemem był ograniczony zasięg sprawdzonych rozwiązań bez prób ich powiązania w spójną gałąź wiedzy, na co trzeba było czekać do XX w.

2. Rozkwit metodyki nauczania języków specjalistycznych: wpływ refleksji nad specyficznymi oczekiwaniami szczególnych grup docelowych na rozwój glottodydaktyki ogólnej

W latach 70-tych w centrum uwagi glottodydaktyków działających pod auspicjami francuskiej grupy badawczej CREDIF oraz Rady Europy znaleźli się dorośli i ich oczekiwania komunikacyjne, warunkowane w dużej mierze pracą zawodową. W tym samym okresie glottodydaktyka specjalistyczna zaczęła być postrzegana jako specyficzna dziedzina w obrębie glottodydaktyki ogólnej, mająca swoje teorie i narzędzia dydaktyczne. Opracowane wówczas koncepcje planowania kursu oparte na analizach frekwencyjnych (2.1.) i analizie potrzeb (2.2.) przynależą jednak do obu nurtów, stanowiąc część ówczesnych teorii ogólnych na temat nauczania JO. Także przedstawione w dalszej części (2.3.) podejście zadaniowe, mające swe korzenie w kształceniu zawodowym, udowadnia obecnie swój potencjał w dydaktyce (post)komunikacyjnej.

2.1. Analizy frekwencyjne i „subjęzyki zawodowe”

Koncepcja tzw. „subjęzyków zawodowych” była pierwszą spójną i szeroko spopularyzowaną próbą stworzenia metodyki nauczania zorientowanej na specyficzne potrzeby osób uczących się JO z powodów zawodowych. Związana jest ze statystyczną koncepcją języka i metodą SGAV, którą Szulc (1994: 132) nazywa *metodą audionowizualną strukturalno-globalną* lub *metodą CREDIF*. Cechą szczególną wspomnianej metody była ściśle zaplanowana progresja, opracowana w oparciu o analizy frekwencyjne. Dobór treści proponowanych na poszczególnych

etapach kształcenia miał przestać być arbitralny i zostać oparty na naukowych podstawach. W centrum zainteresowania znaleźli się uczniowie początkujący oraz słownictwo, od którego należy rozpocząć przygodę z JO.

Za takie uznano słownictwo „podstawowe”, jednak to pojęcie pojmowane było odmiennie niż w przypadku stworzonego przez Ogdena *Basic English*. Ten ostatni reduktował listę dostępnych słów do leksemów pozwalających na opisanie świata poprzez definicje oraz peryfrazy („brat ojca” zamiast „stryjek”). Zamiast zubażać język, metoda SGAV stawiała sobie za cel wyłonienie słów najczęściej używanych w rzeczywistej komunikacji. Najbardziej zaawansowany z projektów dotyczył języka francuskiego. Badania statystyczne przeprowadzone na nagraniach spontanicznych rozmów doprowadziły do wyłonienia w 1953 roku 1445 słów najbardziej rozpowszechnionych w języku mówionym (co prawda oczyszczonych z wyrażen potocznych i poszerzonych o tak zwane „słowa przydatne”). Tzw. *Français Fondamental I^{er} degré*, poszerzony następnie o opracowany w oparciu o źródła pisemne kolejny poziom (*Français Fondamental II^e degré* – ok. 3500 słów), miał być narzędziem – punktem odniesienia dla autorów podręczników dla uczniów początkujących i średniozaawansowanych.

W 1971 roku wydany zostaje *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS), mający tworzyć pomost między kształceniem ogólnym a zawodowym. Koncepcja VGOS zakłada istnienie „wspólnego prnia” poszczególnych subjęzyków: słownictwa naukowego o niskim stopniu specjalizacji wspólnego tekstom naukowym i popularyzatorskim z różnych dziedzin (Phal, 1971: 13). Droga analizy statystycznej podręczników z nauk ścisłych i przyrodniczych do szkoły średniej wyłoniono 1160 słów spośród 1794500 występujących we wspomnianych dokumentach. Otrzymane zestawienie nie stanowiło słownika ani gotowych materiałów dydaktycznych, lecz miało być – podobnie jak *Français Fondamental* – narzędziem dla dydaktyków opracowujących nowe metody i podręczniki. Jego adresatem są nauczyciele, „którzy, za jego sprawą, będą dysponowali punktem odniesienia w tworzeniu własnych lekcji, w przygotowywaniu ćwiczeń, sprawdzaniu poziomu wykorzystywanych na lekcji tekstów” (tłum. własne; Phal, 1971: 13).

W ramach omawianego podejścia powstały liczne słowniki specjalistyczne, których zadanie było zasadniczo zbliżone do celu, jaki stawiano *Français Fondamental* – ustalić, w jakiej optymalnej kolejności uczeń winien przyswajać nowe słownictwo, aby jak najszybciej móc się wypowiadać na niezbędne tematy. „Trzeba, aby w ręce wszystkich zainteresowanych trafił szybki i skuteczny środek pozwalający zrozumieć publikacje z zakresu techniki. Jest oczywistością, że nie można zawnazas dostarczyć wszystkich terminów technicznych; trzeba więc się starać podać im terminy podstawowe” (tłum. własne; wstęp do słownika podstawowych terminów agronomicznych, CREDIT, 1966: 6). Podobna była również metodologia postępowania: analiza statystyczna reprezentatywnych tekstów pisanych (głównie podręczników), uzupełniania na drodze konsultacji z fachowcami z danej dziedziny. Można tu wymienić m.in.: *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*

(1966), *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* (1967), *Vocabulaire d'initiation à la vie politique* (1967) i *Vocabulaire d'initiation à la géologie* (1967).

Wkrótce zauważono, że pole leksykalne subjęzyków zawodowych zawiera liczne leksemy należące do języka ogólnego, semantyzowane jako specjalistyczne dzięki kontekstowi użycia. Stąd też redagowane w późniejszym okresie słowniki specjalistyczne to zasadniczo słowniki kontekstowe: *Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique. Elections législatives* (1976), *Dictionnaire contextuel de français pour la géologie* (1976) (w Lehmann, 1993: 91). Opracowywane w okresie triumfu analizy potrzeb, są zwiastunami wprowadzenia do dydaktyki specjalistycznej analizy dyskursu.

Do niekwestionowanych zalet metod opartych na analizie frekwencyjnej należy zaliczyć pierwsze w historii uwzględnienie istnienia specyficznych grup odbiorców, a co za tym idzie opracowanie pierwszej spójnej i opartej na podstawach naukowych koncepcji odnoszącej się do nauczania języków specjalistycznych.

Wady wynikają głównie z wymogu posiadania uprzednio dużej wiedzy z zakresu języka ogólnego przed przejściem do kształcenia specjalistycznego. Ujednolicony program kursu językowego sztywno i rygorystycznie określa progresję i zakłada przechodzenie poszczególnych etapów języka ogólnego – „wspólnego prnia” – języka danej dziedziny. Nauczanie języka zawodowego, traktowane jako zwieńczenie lat pracy, staje się możliwe tylko na poziomie zaawansowanym.

2.2. Analiza potrzeb

Nauczanie języka dla celów zawodowych bardziej niż jakiekolwiek inne wykorzystało metodę analizy potrzeb do konstruowania programów nauczania, ponieważ celem miało być „przyswojenie, najszybciej jak jest to możliwe, wiedzy, umiejętności i właściwych zachowań w ograniczonym zakresie, wystarczających, aby uczeń był w stanie stawić czoła sytuacjom, w których się znajdzie w swoim życiu zawodowym, i wyłącznie w nich” (tłum. własne; Richterich, 1985: 48). Chodziło więc o naukę „części języka” (DU français # LE français), przydatnego w określonych sytuacjach, w których potencjalnie może znaleźć się uczeń.

„Potrzeby wylaniają się w wyniku konfrontacji pomiędzy obecną a oczekiwaną sytuacją” (tłum. własne; Ardouin, 2003: 73), „wyrażają dysproporcje posiadanej wiedzy lub kompetencji między wymaganym a rzeczywistym profilem zawodowym. Są więc wyrażone jako operacyjne cele kształcenia” (tłum. własne; Le Boterf, 1990: 96). W myśl powyższego, identyfikacja potrzeb miała przekładać się na cele, treści, działania i programy nauczania, bez mylenia tychże potrzeb z oczekiwaniami, motywacjami, wymaganiami itp. (patrz Porcher, 1977). Dla skonstruowania programu nauczania niezbędne było powiązanie ze sobą kilku operacji. Po pierwsze, należało określić potrzeby językowe poprzez uzyskanie informacji – od samych uczących się bądź instytucji zamawiającej kurs – pozwalających dokonać charakterystyki grupy docelowej, jak również treści i warunków realizacji kursu. Po drugie, na podstawie uzyskanych danych należało sformułować cele, które pozwoliłyby na dokonanie wyborów i określenie priory-

tetów względem umiejętności do zdobycia przez ucznia w wyniku odbytej formacji. Wreszcie nie do pominięcia był etap określenia treści nauczania, dzięki któremu uczący się miał uzupełnić braki w swojej sferze językowo-zawodowej. Te trzy etapy sprowadzały się w sumie do serii pytań, na które należało znaleźć odpowiedź: w jakich sytuacjach uczący się będzie posługiwał się językiem obcym w sferze zawodowej? Z kim będzie miał do czynienia? Gdzie i o czym będzie mówił? Czy i co będzie czytał lub pisał? Jakie zadania w języku obcym będzie musiał wykonywać? itp.

W powyższym celu wykorzystywano kwestionariusze, kontakty ze środowiskiem zawodowym, inwentarze kompetencji zawodowych, a w ostatnich latach również *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ). Umożliwiały one określenie ogólnego kontekstu komunikacji (środowisko, sektor, branża, rodzaj stanowiska), roli i parametrów interakcji (stosunki symetryczne podczas rozmowy z kolegą z pracy lub asymetryczne w kontaktach z przełożonym, podwładnym, klientem), rodzajów kontaktów (twarzą w twarz, przed dużą publicznością, podczas konferencji...), rodzajów użytych środków komunikacji, wariantu lub kodu języka, itp.

Analiza potrzeb opierała się w dużej mierze na analizie komunikacji, w której uprzywilejowane miejsce zajmuje język. W każdym miejscu pracy komunikacja stanowi obszar interakcji społecznych i jako taka jest uzależniona od jego organizacji. Skuteczna oferta kształcenia musiała zatem opierać się również na obserwacji danego miejsca pracy, definiując obowiązujące w nim podstawowe typy dyskursów, aktów mowy i warunków pozwalających na ich realizację. Wynika z tego, że analiza potrzeb nie mogła być ograniczana wyłącznie do sytuacji komunikacyjnych w ich wymiarze językowym. Miała ona również obejmować obszar kulturowy, w którym dokonywała się szeroko pojęta komunikacja, ponieważ elementy kulturowe, niedostrzegalne być może na pierwszy rzut oka, mają ogromny wpływ na strukturę organizacyjną przedsiębiorstw, a także wzajemne relacje pomiędzy uczestnikami interakcji.

Ryzykownym skutkiem przełożenia analizy potrzeb na formułowanie celów mogło być, w skrajnych przypadkach, skupienie się wyłącznie na tym „czego nauczać” z pominięciem „jak nauczać”, a szczególnie „jak się uczyć”. Wielu autorów przypominało więc o rozgraniczeniu potrzeb uczącego się (fr. *besoins de l'apprenant*) od potrzeb procesu uczenia się (fr. *besoins d'apprentissage*), w którym oprócz elementów językowych i kulturowych powinien znaleźć się również element psychoafektywny uświadamiający podmiotowi kształcenia, co dzieje się podczas odbywanej formacji (patrz Lehmann, 1993). Według takiej wizji, konstruowany kurs nie przypominał planowania podróży z uwzględnieniem wyłącznie miejsca wyjazdu i punktu docelowego (Hutchinson & Waters, 1987).

Warto dodać, że jednym z założeń analizy potrzeb było traktowanie jej w sposób ewolucyjny i rozwojowy. Umożliwiała to uwzględnienie nowych aspektów pojawiających się w trakcie trwania kursu oraz indywidualnych potrzeb każdego z członków grupy.

Wymieniając zalety omawianej koncepcji, należy podkreślić, że jak wskazuje sama nazwa metody, szczególną uwagę skupiła ona na dostosowaniu treści nauczania do specyficznych potrzeb uczących się, w trakcie nauki koncentrujących się wyłącznie na tym, co było im potrzebne i przydatne. Takie podejście umożliwiało z kolei różnorodne kształtowanie kompetencji, uwzględniając zróżnicowany stopień biegłości językowej i docelowy poziom zamierzony przez uczestników kursu. Dodatkowo pozwalało zwrócić uwagę na proces uczenia się i uświadamiało istnienia czynnika psychoafektywnego wobec przyswajanego JO.

Do potencjalnych wad należy zaliczyć możliwość nieuwzględnienia istotnych potrzeb bądź ich dyskwalifikacji, z różnych przyczyn, w trakcie konstruowania programu kursu. Kolejnym zagrożeniem było ryzyko redukcji potrzeb do elementów językowych komunikacji jako tych, które są najłatwiej i najprędzej dostrzegalne. Ostatnim, lecz nie najmniej ważnym zastrzeżeniem, było niebezpieczeństwo rozbieżności pomiędzy rzeczywistymi potrzebami uczącego się a potrzebami formułowanymi przez instytucję, która go na kurs skierowała.

2.3. Podejście zadaniowe

Ponieważ wiedza i kompetencje kształtują się w działaniu, według niektórych najskuteczniejszym typem uczenia się jest uczenie się poprzez działanie, tzn. wykonywanie zadań identycznych z tymi, które mają miejsce w codziennym życiu. Wśród pierwszych form zadań, które stosowane były w nauczaniu JO dla potrzeb zawodowych należy wymienić studium przypadku, symulację globalną oraz metodę projektów. W niniejszym artykule skupimy się na ich rozwinięciu we współczesnej glottodydaktyce w postaci postulatu nauczania zadaniowego, w myśl którego „zarówno uczącego się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym” (ESOKJ, 2003: 20).

„Zadanie definiuje się jako każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (ESOKJ, 2003: 21). W ten sposób, pojęcie „zadania” według ESOKJ wpisuje każde działanie w szerszy kontekst społeczny uwzględniając wielość osób mogących przyczyniać się do realizacji danego celu komunikacyjnego, a z którymi współdziała główny jego sprawca. W tej perspektywie komunikowanie i uczenie się sprowadzają się do wykonywania zadań, w których uobecniają się konkretne kompetencje i strategie stosowane przez użytkownika języka w celu zakończenia zadania z sukcesem.

Zasady nauczania/uczenia się według podejścia zadaniowego w pełni odpowiadają specyfice kształcenia grup zawodowych. Ponieważ te ostatnie często wykonują w codziennej praktyce niezliczoną ilość działań w języku obcym, najskuteczniejszą formą nauki będzie poddanie ich podobnym zadaniom w trakcie trwania formacji językowej. Uczących traktuje się więc jako społeczne podmioty działań w określonym środowisku i w określonej dziedzinie tegoż działania. W

tej perspektywie zadanie pozostaje w ścisłym związku z celem i potrzebami uczącego się, a tym samym tworzy sedno kursu (patrz Carras et al., 2007).

Niektórzy dydaktycy (Perrichon, 2008) uważają nawet, że jedynie zadanie pozwala najlepiej ukierunkować proces nauczania/uczenia się na cele społeczne i zawodowe, ponieważ zadania pozostają w ścisłym związku ze światem zewnętrznym (społecznym, zawodowym), są autentyczne ze względu na swój cel, odnoszą się do konkretnej sfery zawodowej, są różnorodne i powiązane ze sobą, dokonują się w obrębie różnych stref – symbolicznych obszarów, w których lokutor może znajdować się i działać w trakcie swojej działalności zawodowej. Uwzględnienie tych stref pozwala zdefiniować możliwości działań w JO, ich różnorodny charakter, a w konsekwencji ich umieszczenie w programie nauczania/uczenia się języka pod postacią zadań.

W myśl podejścia zadaniowego propagowanego przez ESOKJ, chodzi o wybór zadań odpowiadających zadaniom, którym uczący się będzie musiał prawdopodobnie stawić czoła w rzeczywistości zawodowej. Następnie konieczne jest określenie treści nauczania i materiałów niezbędnych uczniowi do wykonania głównego zadania, na które składa się kilka (bądź kilkanaście) podzadań pośrednich pozwalających osiągnąć ostateczny cel, a więc realizację zadania głównego. Stąd struktura zadań rozbija się na kilka etapów, na których realizowane są zadania „mniejszego kalibru”, ale mające swój cel, nastawione na konkretne działania językowe i przyczyniające się do postępów w podjętym przez uczniów działaniu: „Ten wspólny szkielet podtrzymujący wszystkie elementy budowy zapobiega rozdrobnieniu i dekoncentracji wynikającej w praktyce z oddzielnego traktowania różnych porcji materiału i różnych aspektów uczenia się” (Janowska, 2008: 49).

W takiej perspektywie zadanie powinno zajmować główne miejsce w schemacie lekcji. To właśnie jemu podporządkowane powinny być inne ćwiczenia dydaktyczne, a jego podstawową rolą staje się nauka poprzez wykonywanie konkretnych działań językowych bądź innych. Nadal jednak powszechną praktyką okazuje się umieszczanie zadania w końcowej części rozdziału podręcznika i sprowadzanie go do aktywności pozwalającej na sprawdzenie zdobytych przez uczących się umiejętności.

Do zalet podejścia zadaniowego zalicza się uprzywilejowanie aktywnych form uczenia się JO, powiązanie zadań w klasie z zadaniami autentycznymi, współistnienia języka i działania (w celu zdobywania informacji, współpracy z innymi, itp.). Nie bez pozytywnego znaczenia dla uczącego się jest ukierunkowanie działania na rozwiązywanie problemów, a więc kształtowanie różnorodnych kompetencji (nie tylko językowych). Sprzyja temu bezpośrednie powiązanie treści, tekstów i innych dokumentów z tematyką i problematyką zadania oraz współpraca z innymi.

Podstawową trudnością, jaką nastęrcza nauczycielom podejście zadaniowe jest jednak dokładne zaplanowanie treści, materiałów i pomocy dydaktycznych, bo często kłopoty i potrzeby uczących się pojawiają się dopiero w trakcie realizacji zadania i na różnych jego etapach. Trudny do rozwiązania pozostaje

problem progresji materiału w postaci zadań (od czego zacząć? do czego zmierzać?). Jak dotąd, zdaniem wielu autorów (Denyer, 2006; Mourlhon-Dallies, 2008), brak jest pogłębionej refleksji nad planowaniem i powiązaniem między sobą zadań, a podejście zadaniowe stosowane jest w sposób intuicyjny.

3. Wnioski

Odpowiadając na specyficzne potrzeby swych odbiorców, dydaktyka języków specjalistycznych tworzyła rozwiązania zgodne z trendami obowiązującymi w dydaktyce ogólnej lub opracowywała własne, komplementarne lub przeciwstawne w stosunku do aktualnie propagowanych metod. Niektóre z technik i metod wypracowanych na gruncie glottodydaktyki specjalistycznej okazały się przydatne w dydaktyce ogólnej, jak to miało miejsce chociażby z podejściem zadaniowym. Wysoce wyspecjalizowane propozycje (jak choćby analizy frekwencyjne) stosowane na szeroką skalę okazywały się w dłuższej perspektywie często kłopotliwe i ograniczające. Tym niemniej wypracowane niegdyś koncepcje i założenia są pomocne w określonych kontekstach i znajdują ciągle swoje grupy odbiorców: uczniów i nauczycieli języka specjalistycznego, dla których okazują się najlepsze. To, co niezwykle cenne w spuściźnie glottodydaktyki specjalistycznej to eklektyzm, który daje możliwość wyboru i kombinacji sprawdzonych metod w zależności od specyfiki kształconego odbiorcy. To niedogmatyczne podejście i szukanie najlepszych metod w zależności od cech szczególnych uczniów wydaje się niezmiennie cenne i wzbogacające w okresie zniechęcenia wobec rygorystycznie pojmowanego podejścia komunikacyjnego w nauczaniu JO.

BIBLIOGRAFIA

- Ardouin, T. 2003. *Ingénierie de formation pour l'entreprise: analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris: Dunod.
- Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (dir.). 1990. *Publics spécifiques et communication spécialisée, Le Français dans le monde* n° spécial. Paris: Hachette coll. F.
- Brunot, F. 1966. *Histoire de la langue française, des origines à nos jours*. Paris: Colin.
- Carras, C. et al. 2007. *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- CREDIF. 1966. *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*. Paris: Didier.
- Denyer, M. 2006. « La perspective actionnelle définie dans le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues » (w) *Première rencontre Diffusion-FLE. La perspective actionnelle: Tâches et projets*, 9-16; <http://allemand.scola.ac-paris.fr/CECR-eval/perspective%20actionnelle.pdf> DW 22.01.2009.
- Germain, C. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

- Hutchinson, T. & Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
- Kahn, G. 1990. « Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes, 1927 » (w) Beacco, J.-C. et Lehmann, D. (red.) 1990.
- Le Boterf, G. 1990. *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris: Editions d'Organisation.
- Janowska, I. 2008. „Zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej”. *Języki Obce w Szkole* 3/2008: 43-51.
- Lehmann, D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris: Hachette coll. F.
- Mourlhon-Dallies, F. 2008. *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier coll. Langues & Didactique.
- Perrichon, E. 2008. *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues – cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne; http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var_recherche=Perrichon DW 18.02.2009.
- Phal, A. (dir.). 1971. *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. Paris: Didier.
- Porcher, L. 1977. « Une notion ambiguë: les besoins langagiers ». *Les cahiers du Crelef* 3, Université de Franche Comté.
- Rada Europy. 2003. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette coll. F.
- Szulc, A. 1994. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Wiesława Jarosz

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin*

**NAUCZANIE CUDZOZIEMCÓW
POLSKIEGO JĘZYKA
SPECJALISTYCZNEGO
(ZE SZCZEGÓLNYM
UWZGLĘDNIENIEM JĘZYKA
EKONOMICZNEGO I JĘZYKA
BIZNESU)**

**Teaching Polish as a second language for specific purposes,
with special emphasis on business and economics**

The notion of specialist language is described for the purposes of this article, followed by a short history of the teaching techniques used since the 1970s, where students have typically been taught general Polish as well as specialist language. The materials and techniques used for the fields of business and economics are given as examples and described in detail.

1. Wstęp

W ostatnich latach nastąpił w Polsce znaczny wzrost zainteresowania nauką języków specjalistycznych. Zainteresowanie to wiąże się z wyjazdami dorosłych Polaków do pracy za granicę. Kursy języków specjalistycznych charakteryzują się intensywnością nauczania (należy opanować język w możliwie krótkim czasie) i mają na celu realizację konkretnych potrzeb uczących się. Można (i trzeba) uczyć się na przykład angielskiego biznesowego, medycznego, dla mechaników, pracowników gastronomii itp. Ale szkoły językowe oferują także coraz więcej kursów języka polskiego jako obcego. Adresowane są one do poszczególnych grup zawodowych cudzoziemców, np. duchowieństwa, przewodników turystycznych czy celników, którzy podejmują pracę w Polsce. Uczący się są więc przygotowani merytorycznie i praktycznie do pracy, a muszą tylko opanować inny język w

celu dalszego wykonywania swojego zawodu w nowych warunkach, pełnego uczestnictwa w życiu zawodowym i nawiązywania kontaktów.

2. Pojęcie języka specjalistycznego

Szulc w „Słowniku dydaktyki języków obcych” używa synonimicznych określeń: „*język specjalistyczny*”, „*język fachowy*”, „*język zawodowy*” i podaje następującą definicję: „Wariant języka ogólnego używany przez określone grupy zawodowe i przystosowany do możliwie precyzyjnego opisu danej gałęzi wiedzy lub techniki. Różni się od języka potocznego głównie słownictwem, pozwalającym na dokładniejsze i bardziej skrótowe definicje przedmiotów, relacji oraz procesów odnoszących się do danej specjalności (np. język medycyny, chemii, fizyki, język drukarzy, stolarzy itp.)” (Szulc, 1997: 102). Język specjalistyczny w odniesieniu do języka ogólnego definiuje również Kubiak, podając dwa diametralnie różne podejścia:

1. „każdy język składa się tylko z języków fachowych, a język ogólny stanowi zaledwie niewielki wspólny punkt powiązania między nimi;
2. każdy język składa się tylko z języka ogólnego, a język fachowy jest zawsze ściśle związany z językiem ogólnym” (Kubiak, 2002: 6).

Z definicji tych wynika, że obie formy języka ciągle na siebie wzajemnie oddziałują, a „nauczania języka specjalistycznego nie można traktować w oderwaniu od metodyki języka” (Kubiak, 2006: 27). Językiem ogólnym posługują się wszyscy jego użytkownicy, zaś specjalistycznym – określone grupy lub warstwy społeczne w różnych miejscach pracy, gałęziach przemysłu, instytucjach itp. „Cel posługiwania się językiem specjalistycznym jest zarówno komunikatywny, jak i kognitywny, czyli porozumiewanie się na dany temat i poznawanie określonej dziedziny” (Kubiak, 2002: 8). Wiele wyrazów z języka specjalistycznego przenika do języka ogólnego i na odwrót.

3. Tradycje nauczania cudzoziemców języka specjalistycznego

Nauczanie polskiego języka specjalistycznego cudzoziemców ma swoje wieloletnie tradycje w kilku ośrodkach akademickich. W procesie nauczania języka polskiego jako obcego konieczne są zajęcia „ulatwiające studentom orientację w problematyce związanej z kierunkiem studiów” (Mazur, 1992: 23). Obcokrajowcy, przygotowujący się do studiowania w Polsce, uczą się więc w odpowiednich grupach, np. humanistycznych, medycznych, politechnicznych, ekonomicznych czy rolniczych.

W roku 1979 ukazał się w Łodzi skrypt „Język polski. Wybór tekstów z ćwiczeniami dla grup medycznych” (autorzy: Domicela Jezierska, Henryka Skwarczyńska, Danuta Zalewska-Maląg). W latach 80. i 90. XX wieku powstały następujące podręczniki (podaję w porządku chronologicznym):

1. „O człowieku po polsku” (podręcznik języka medycznego), autorzy: Alicja Danecka-Chwals, Maria Chłopicka, Danuta Pukas-Palimąka (1981);

2. „To właśnie Polska” (podręcznik języka polskiego dla humanistów, kurs dla zaawansowanych), autor: Władysław Śliwiński (1986);
3. „Rendez-vous z kulturą polską” (podręcznik języka polskiego dla humanistów, kurs dla zaawansowanych), autor: Bronisław Ligara, kontynuacja poz. nr 2 (1990);
4. „Co panu dolega?” (komunikacyjny podręcznik języka medycznego dla obcokrajowców), autorzy: Maria Chłopicka, Danuta Pukas-Palimąka, Katarzyna Turek-Fornelska (1991);
5. „A jednak się kręci” (podręcznik języka naukowo-technicznego dla obcokrajowców), autorzy: Robert Dębski, Elżbieta Galdyn, Magdalena Szelc-Mays (1993).

Wszystkie wyżej wymienione pozycje zostały wydane nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego w serii „Biblioteka Pomocy Dydaktycznych do nauczania obcokrajowców języka i kultury polskiej”. Adresowane były one do osób, które po ukończeniu rocznego kursu miały podjąć naukę na polskich uczelniach; w przypadku podręcznika do nauki języka medycznego „Co panu dolega?” – do obcokrajowców studiujących medycynę na I i II roku studiów. Dla nich lektorat języka polskiego był obowiązkowy jeszcze po ukończeniu roku zerowego. Autorami podręczników są lektorzy języka polskiego, mający doświadczenie zawodowe w pracy z cudzoziemcami. W przygotowaniach skryptów do nauki języka medycznego z lektorami współpracował lekarz, który przygotowywał materiał tekstowy, lektorzy zaś opracowywali teksty pod względem językowym. Podręcznik był skierowany do anglofonów i zawierał słownik polsko-angielski i angielsko-polski. W wyżej wymienionych podręcznikach kładziono szczególny nacisk na czytanie i rozumienie tekstu autentycznego, nauczanie słownictwa i gramatyki. Natomiast podręcznik „Co panu dolega?” jest przykładem zastosowania podejścia komunikacyjnego jako metody nauczania.

Po roku 1989 w Polsce pojawiła się nowa grupa studentów – obcokrajowców: osoby polskiego pochodzenia z krajów dawnego obozu socjalistycznego. Wychodząc naprzeciw potrzebom tych słuchaczy opracowywano nowe programy i podręczniki. Do autorów z Uniwersytetu Jagiellońskiego i Uniwersytetu Łódzkiego dołączyli kolejni, z innych ośrodków. Powstały podręczniki do przedmiotów kierunkowych, adresowane do osób skierowanych na studia humanistyczne, jak na przykład pozycje z Wydawnictwa UMCS:

1. „Średniowiecze” (podręcznik do nauki historii literatury polskiej dla Polonii i cudzoziemców), Róża Ciesielska-Musameh, Anna Trębska-Kerntopf, Lublin 1998;
2. „Odrodzenie” (podręcznik do nauki historii literatury polskiej dla Polonii i cudzoziemców), Róża Ciesielska-Musameh, Anna Trębska-Kerntopf, Lublin 2000.

Polskie podręczniki do gimnazjów i szkół średnich nie odpowiadały potrzebom kursu. Należało dobrać materiał tak, aby mogli go zrozumieć słuchacze ze Wschodu i aby był to dla nich „swoisty rodzaj odrodzenia związków z ojczy-

zną poprzez dzieła sztuki” (Ciesielska-Musameh, Grzesiuk i Trębska-Kerntopf, 1994: 120). Obie autorki mają praktykę w nauczaniu cudzoziemców języka i literatury polskiej.

4. Nauczanie języka ekonomicznego i języka biznesu

Nasi słuchacze to przyszli specjaliści w wybranych przez siebie zawodach. Przyjeżdżają do Polski na studia w języku polskim. Są to osoby polskiego pochodzenia z krajów dawnego Związku Radzieckiego oraz czasami z innych byłych krajów socjalistycznych (Węgry, Rumunia, Bułgaria). Mają po kilkanaście lat, wykształcenie średnie (zazwyczaj średnie ogólne, bardzo rzadko średnie zawodowe), brak im jakiegokolwiek doświadczenia zawodowego. W swoich krajach, w polskich placówkach dyplomatycznych, zdają egzaminy kwalifikacyjne (w języku polskim) na studia w Polsce. Kierunek studiów wybierają przed wyjazdem do kraju swoich przodków. Nauka na tzw. roku zerowym ma przygotować ich do jak najlepszego startu na I rok studiów, gdzie będą musieli radzić sobie z obowiązkami tak samo, jak absolwenci polskich szkół. Pracujemy z grupami o określonych profilach (polonistycznym, historycznym, ekonomicznym), w których oprócz lektoratu języka polskiego nauczamy przedmiotów kierunkowych, tj. historii literatury polskiej, historii i geografii Polski, matematyki. Grupa, zwana umownie „ekonomiczną”, składa się z osób, które uzyskały skierowania na następujące kierunki studiów: ekonomia, finanse i rachunkowość, stosunki międzynarodowe ekonomiczne, stosunki ekonomiczne gospodarcze, turystyka i rekreacja, zarządzanie.

Spśród podręczników do nauczania cudzoziemców języka ekonomicznego i języka biznesu wymienić należy:

1. „Polski język biznesu dla cudzoziemców”, Anna Butcher, Anna Dunin-Dudkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998;
2. „O ekonomii po polsku”, Magdalena Szelc-Mays, Paweł Długosz, Wydawnictwo i Poligrafia Kurii Prowincjonalnej Zakonu Pijarów, Kraków 1999;
3. „ABC ekonomii dla cudzoziemców” (podręcznik dwupoziomowy), Małgorzata Cieślak i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002;
4. „Ekonomia – to nie boli” (polski język ekonomiczny dla cudzoziemców, poziom zaawansowany + 2 płyty CD z nagraniami tekstów), Anna Dunin-Dudkowska, Anna Trębska-Kerntopf, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006;
5. „O biznesie po polsku” (wprowadzenie do języka biznesu, poziom średni B1 i B2), Marzena Kowalska, Towarzystwo Autorów i Wydawców UNIVERSITAS, Kraków 2008.

Nauczanie języka specjalistycznego może odbywać się w grupach, w których słuchacze znają język polski na poziomie średnim ogólnym lub zaawansowanym. Nie używa się języka pośredniego, a wyłącznie języka polskiego. Cudzoziemcy, uczący się polskiego języka specjalistycznego, w odróżnieniu od kursantów w szkołach językowych, potrzebują języka w pierwszej kolejności do celów akademickich, a dopiero potem – do celów zawodowych.

Cechą wspólną prawie wszystkich podręczników do nauczania języka specjalistycznego jest klucz do ćwiczeń, mający być pomocą zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli. W przypadku naszych studentów znacznym ułatwieniem w uczeniu się języka polskiego jako obcego jest to, że językiem pierwszym dla prawie wszystkich jest inny język słowiański – najczęściej rosyjski lub ukraiński, czasem białoruski. Uczący się na roku zerowym słyszą język polski na co dzień i muszą się nim ciągle posługiwać. Jeszcze jednym ułatwieniem jest – trochę paradoksalnie – język angielski, którego nasi słuchacze także się uczą. Anglicyzmy, obecne w wielu językach, ułatwiają przyswojenie wielu terminów z zakresu języka biznesu i języka ekonomicznego.

Na zajęcia z języka ekonomicznego połączonego z językiem biznesu poświęca się, w zależności od potrzeb uczących się i ich poziomu znajomości języka ogólnego, 2-4 godzin tygodniowo, co w sumie daje 60-120 godzin w ciągu roku akademickiego. Zagadnienia merytoryczne obejmują m.in. następującą problematykę (na podstawie wybranych jednostek tematycznych z podręczników: „O ekonomii po polsku”, „ABC ekonomii dla cudzoziemców” i „Ekonomia – to nie boli”):

- wstępne określenie tematu ekonomii;
- kategorie gospodarki towarowo-pieniężnej;
- podatki i ich rodzaje;
- banki i ich funkcje;
- giełdy i rynek kapitałowy;
- inflacja;
- światowy system walutowy;
- import i eksport;
- bezrobocie i zatrudnienie;
- budżet państwa;
- prywatyzacja;
- przełom ustrojowy 1989/1990 w Polsce;
- międzynarodowe organizacje ekonomiczne;
- procesy integracyjne w Europie;
- zasady polskiej polityki zagranicznej;
- ochrona środowiska naturalnego.

Nauczyciel dokonuje wyboru tematów, które będą realizowane. W ciągu roku akademickiego dopuszczalne są pewne modyfikacje. Z podręcznika „O ekonomii po polsku” korzysta się w pracy z grupą średnio zaawansowaną. Autorzy prezentują tu teksty wybrane z polskich podręczników do ekonomii dla średnich szkół ekonomicznych; znaczenia terminów ekonomicznych wyjaśniane są na podstawie haseł ze słowników i encyklopedii. Ćwiczeniom do tekstów towarzyszy materiał gramatyczny, dobrany tak, aby ułatwić studentom opanowanie specyficznej terminologii i składni tekstu specjalistycznego (np. strona bierna, formy bezosobowe czasowników, równoważniki zdań, zdania złożone podrzędnie).

Specyfiką podręcznika „ABC ekonomii po polsku”, jak informuje podtytuł, jest jego dwupoziomowość. Podręcznik napisany został przez doświadczonych wykładowców języka polskiego jako obcego, specjalizujących się w nauczaniu języka ekonomicznego. Każdy temat opracowany jest w dwu wariantach: dla słuchaczy średnio zaawansowanych i zaawansowanych. Dotyczy to tekstów (teksty preparowane dla średnio zaawansowanych i oryginalne – dla zaawansowanych), ćwiczeń językowych i ćwiczeń kontrolnych (językowo-dyskusyjnych). Autorzy przyjęli, że „prymat treści nad gramatyką ma służyć przyswojeniu przez cudzoziemców podstawowej leksyki ekonomicznej w formach gramatycznych i strukturach syntaktycznych współczesnej polszczyzny” (Cieślak i inni, 2002: 9).

Autorki podręcznika dla zaawansowanych „Ekonomia – to nie boli” proponują dość szeroki i urozmaicony zakres ćwiczeń. Głównym celem autorek jest „prezentacja tekstów autentycznych, naukowych i popularnonaukowych przygotowujących cudzoziemców do samodzielnego korzystania z publikacji specjalistycznych w języku polskim” (Dunin-Dudkowska i Trębska-Kerntopf, 2006: 7). Ćwiczenia wstępne dotyczą prezentacji nowego materiału leksykalnego, pojawiającego się w tekście podstawowym. Można wysłuchać nagrania tekstu z płyty CD (zawsze są to teksty autentyczne), realizując ćwiczenia z rozumienia ze słuchu, po czym zadać czytanie ciche. Czytanie ciche jest zalecane dla lepszego zrozumienia tekstu, bowiem podczas czytania głośnego student koncentruje się na tym, jak ma czytać, a nie – co czyta. Następnie tworzy się połączenia wyrazowe, pytania do tekstu podstawowego, uzupełnia testy z lukami, rozwiązuje krzyżówki, tworzy wyrazy pochodne, stosuje nowe słownictwo w zdaniach, zadaje się studentom układanie własnej krzyżówki z podanym hasłem głównym. Każdą jednostkę tematyczną kończą tematy do dyskusji, dzięki którym ćwiczy się sprawność mówienia, np.: prowadzenie dyskusji, głos w dyskusji, wyrażanie opinii, reklama. Mamy więc możliwość nauczania na jednych zajęciach zarówno poszczególnych podsystemów języka, jak i sprawności językowych.

Język biznesu jest w przypadku nauczania naszych cudzoziemców niejako uzupełnieniem języka ekonomicznego – jako odmiana języka pisanego. Korzystając wybiórczo z podręcznika „Polski język biznesu dla cudzoziemców” uczymy pisanie tzw. pism użytkowych (podanie o pracę, oferty pracy, życiorys i CV, listy polecające), różnego rodzaju umów (umowa kooperacji, dealerska, leasingu), monitów i reklamacji. Warunkiem efektywnego korzystania z tego podręcznika jest dobra znajomość języka ogólnego.

Najnowszy podręcznik do nauczania języka biznesu („O biznesie po polsku”) zawiera w każdej jednostce tekst lub dialog, słownictwo ogólne i tematyczne, ćwiczenia gramatyczne i leksykalne oraz konstrukcje syntaktyczne charakterystyczne tak dla języka biznesu, jak i dla języka ogólnego. Do pracy z tym podręcznikiem wystarcza poziom średni, adresatami zaś są ci, „którzy chcą poznać realia prowadzenia biznesu w Polsce, podstawowe słownictwo oraz struktury syntaktyczne w tej dziedzinie” (Kowalska, 2008: 7). Dla ułatwienia przyswajania materiału na końcu podręcznika zamieszczone są tablice gramatyczne oraz klucz do ćwiczeń.

czeń i słownik polsko-angielski. Jako podstawę zagadnień z zakresu gramatyki autorka wskazuje podręcznik „Z polskim na ty” Ewy Lipińskiej (2003).

Specyficzna jest sytuacja uczącego, będącego rodzimym użytkownikiem języka, którego uczy, ale niebędącego specjalistą w danej dziedzinie. Przed nauczycielem polonistą (językoznawcą), stają nowe zadania, zarówno merytoryczne, jak i metodyczne. Ma on pełne przygotowanie językowe, ale musi jeszcze opanować trudny dla siebie zasób wiedzy teoretycznej, szczególnie w zakresie słownictwa. Brak jest, niestety, kursów, na których uczący mógłby podwyższyć swoje kwalifikacje w tym zakresie. Pozostaje zatem samodzielne doksztalcanie się, gromadzenie własnych materiałów wymagające większego nakładu pracy i czasu do przygotowania się do zajęć z przyszłymi specjalistami w tej dziedzinie. Student powinien otrzymać bazę potrzebną do zdobywania dalszej wiedzy.

5. Podsumowanie

Stopień przyswojenia nowego materiału przez naszych uczących się jest różny. Generalnie lepsze wyniki osiągają studenci z krajów sąsiadujących z Polską, tj. z Białorusi, Ukrainy czy Rosji (obwód kaliningradzki). Problemy miewają studenci z Kazachstanu lub z głębi Rosji. W miejscach znacznie oddalonych od Polski brak jest kontaktu z polską telewizją, radiem, prasą czy choćby literaturą piękną. Należy uwzględniać indywidualne potrzeby uczących się, aby nie pojawiło się zniechęcenie do nauki języka specjalistycznego z powodu zbyt wysokiego poziomu trudności. Dużą rolę odgrywa aktywność własna studentów – powinni nauczyć się robienia notatek, definiowania pojęć ekonomicznych; mogą zgłaszać własne propozycje tematów i przygotowywać samodzielnie referaty lub prezentacje multimedialne. Rolą nauczyciela jest zadawanie studentom urozmaiconych prac domowych, wymagających sięgnięcia po różne źródła wiedzy. Regularna kontrola i ocena postępów w nauce bardzo zwiększa motywację uczących się. Nauczanie języka ekonomicznego i języka biznesu na roku zerowym kończy się zaliczeniem przedmiotu z oceną. Tekst specjalistyczny i ćwiczenia do niego mogą być częścią pisemnego lub ustnego egzaminu końcowego z języka polskiego.

Wypowiedzi uczących się na temat celowości nauczania języka ekonomicznego i języka biznesu świadczą o tym, iż doceniają oni jego rolę w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Takie zajęcia, mimo że wprowadza się na nich trudniejsze zagadnienia i wymaga to większego wysiłku w celu przyswojenia materiału, są pozytywnie oceniane przez wszystkich słuchaczy. Obserwuje się duże zaangażowanie studentów w naukę języka ekonomicznego i języka biznesu, choć jest to dla nich podwójnie trudne, gdyż uczą się języka specjalistycznego, będącego jednocześnie językiem obcym. Wiedza i umiejętności, zdobyte na zajęciach z języka specjalistycznego, okazują się przydatne już podczas rozmów kwalifikacyjnych na I rok studiów, które są coraz częściej przeprowadzane na najlepszych polskich uczelniach (ostatnio rozmowy takie odbywały się np. w SGH w Warszawie).

BIBIOGRAFIA

- Ciesielska-Musameh, R., Grzesiuk, A., Trębska-Kerntopf, A. 1994. „Nauczanie cudzoziemców historii literatury polskiej” (w) *Merytoryczne kształcenie Polaków ze Wschodu* (red. J. Mazur). Lublin: UMCS.
- Cieślak, M. i in. 2002. *ABC ekonomii po polsku. Podręcznik dwupoziomowy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dunin-Dudkowska, A. i Trębska-Kerntopf, A. 2006. *Ekonomia – to nie boli. Polski język ekonomiczny dla cudzoziemców*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kowalska, M. 2008. *O biznesie po polsku*. Kraków: Universitas.
- Kubiak, B. 2002. „Pojęcie języka specjalistycznego”. *Języki Obce w Szkole* nr 5: 6-11.
- Kubiak, B. 2006. „Typologia nauczania języka specjalistycznego”. *Języki Obce w Szkole* nr 2: 25-30.
- Mazur, J. 1992. „Kształcenie Polaków ze Wschodu w świetle badań ankietowych i doświadczeń Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców w Lublinie” (w) *Problemy kształcenia Polaków ze Wschodu* (red. J. Mazur). Lublin: UMCS.
- Szelc-Mays, M. i Długosz, P. 1999. *O ekonomii po polsku. Podręcznik języka polskiego dla cudzoziemców*. Kraków: Wydawnictwo i Poligrafia Kurii Prowincjonalnej Zakonu Pijarów.
- Szulc, A. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Barbara Morcinek

*Szkoła Języka i Kultury Polskiej
Uniwersytet Śląski*

BODŹCE IKONICZNE W ZINTEGROWANYM NAUCZANIU MÓWIENIA I PISANIA

Iconic Stimuli in Integrated Teaching of Speaking and Writing

Efficient teaching of speaking and writing in a foreign language is always a challenge. In particular, the development of productive skills requires the employment of a variety of methods designed to provide necessary encouragement. Teaching Polish in a country as distant from Poland as Japan seems to be even more demanding than might be the case with more popular languages, such as English, because students have very limited opportunities to use Polish in their daily lives. My solution involves the use of pictures, employed in the course of the class as cues stimulating students' imagination and thus generating a context conducive to real communication.

„Nie jest żadną rewelacją stwierdzenie, że w nauce języka, szczególnie przy ćwiczeniach komunikacyjnych, należy szukać ciągle nowych rozwiązań. Im bardziej urozmaicone metody, im więcej dróg do percepcji studenta, tym większa szansa powodzenia” – pisze Iwona Szykuła (2004: 63).

Proszę sobie wyobrazić siedzącą na wprost Państwa grupę uśmiechniętych, potakujących i wyglądających początkowo identycznie Japończyków. Dokładnie tak widziałam swoich studentów po przyjeździe do Tokio, gdzie przez 2,5 roku miałam przyjemność pracować jako wykładowca goszczony na Tokyo University of Foreign Studies. Moi studenci, których w sumie na wszystkich latach było około 70, początkowo tworzyli zlewającą się w jedną całość i pozornie nie dającą się rozróżnić masę. Nie tylko oczy i włosy wyglądały podobnie. Nawet imiona brzmiały tak, że trudno było je rozróżnić (rekordzistkami w tej kategorii były dziewczyny, których imiona zaczynały się na „a”: Ai, Aya, Ayano, Ayako, Ayuko, Ayumi, Atskuko, Akiko – myślałam, że nigdy tego nie ogarnę).

Z tej grupy emanowała ogromna życzliwość. Byliśmy sobą nawzajem zaciekawieni. Chcieliśmy się odkrywać, poznawać. To można było wyczuć na każdym kroku. Pełną optymizmu rozpoczęłam więc zajęcia. Początki były niezłe. Na pytania typu: „Jak masz na imię? Ile masz lat? Co lubisz robić?” padaly odpowiedzi sensowne i zrozumiałe. Szybko zorientowałam się jednak, że są one nawet zbyt sensowne i zrozumiałe. I zbyt do siebie podobne. Próbowalam przełamać ustalone schematy, ale okazało się to nie takie proste. Po kilku nieudanych próbach zaczęłam się zastanawiać nad przyczyną niepowodzenia. Pierwsze podejrzenie było skierowane oczywiście w stronę zbyt słabej jeszcze kompetencji językowej i leksykalnej moich studentów, zwłaszcza tych z młodszych lat. To wyjaśnienie było jednak zbyt proste. Dopiero po dłuższym czasie, po lepszym poznaniu kultury i obyczajowości japońskiej, byłam w stanie sama sobie odpowiedzieć na to pytanie. Przyczyna takiego zachowania była bardzo złożona. Składały się na nią zarówno perfekcjonizm językowy, który wiąże się w kulturze japońskiej z utratą twarzy w przypadku popełnienia błędu, niechęć do ujawniania własnych sądów, odkrywania się, ale także złe nawyki wyniesione z nauki innych języków obcych, która w systemie edukacji japońskiej – niestety – polega na biernym opanowywaniu znajomości języka. Konieczność pokonania tej bariery, chęć nauczenia Japończyków swobody językowej nawet na poziomie początkującym oraz próba uruchomienia ich (jak się później okazało) fanatycznej inwencji twórczej, skłoniły mnie do sięgnięcia po różne metody pracy.

W poszczególnych teoriach kompetencji komunikacyjnej ich twórcy – najczęściej bazując na teorii Della Hymesa – wskazują na różne komponenty komunikacji. Ogólne założenie „odejścia od lingwistyki *langue* do lingwistyki *parole*, czyli w kierunku rzeczywistej komunikacji językowej” (Czechowska, 2004: 13) okazuje się zbyt pojemne i wymaga doprecyzowania. Patrząc z perspektywy nauczyciela uczącego grupę jednorodną azjatycką, warto wskazać pewien punkt. W modelu zaproponowanym przez Ch.B. Paulston (1992) pojawia się komponent określony jako: wykonanie komunikacyjne. Wykonanie komunikacyjne ma być dostępne w procesie uczenia się języka tylko w określonej sztucznej (improwizowanej) sytuacji. Tego typu akcja nie pojawia się w komunikacji rzeczywistej, a określa takie czynności komunikacyjne, w których nie pojawiają się przykłady nacechowane społecznie. Z podobną sytuacją ma do czynienia nauczyciel pracujący poza granicami kraju. Interakcja z rodzimymi użytkownikami języka (poza *native speakerami* będącymi na miejscu) jest bardzo rzadko możliwa (zwłaszcza w tak oddalonym kraju jak Japonia), a zadania, które ma wykonać uczący się, są siłą rzeczy sztuczne. Pojmowane w ten sposób wykonanie komunikacyjne ma dobre i złe strony. Złe strony są jasne: komunikacja w obrębie sali lekcyjnej z zasady jest nienaturalna, pozbawiona elementów autentyczności, nie pozwala sprawdzić czy student jest już przygotowany do funkcjonowania w prawdziwym środowisku poznawanego przez siebie języka. Jednakże w przypadku studentów tak zamkniętych w sobie i często nieśmiałych jak Japończycy, ta akurat strategia, oprócz oczywistego kształcenia zdolności językowych, może

przynieść także dobre efekty psychologiczne, pozwalając studentom na przełamanie barier i uwierzenie we własne możliwości. Najczęściej podawanymi – przez samych uczących się – przyczynami niechęci do wypowiadania się publicznie są obawa, o to, że ich znajomość gramatyki i leksyki nie są jeszcze wystarczające, że nie poradzą sobie ze zrozumieniem tego, co mówią do nich rodzimi użytkownicy języka, przez co sami też nie zostaną zrozumiani oraz mała wiara we własne zdolności językowe.

Profesor Tokimasa Sekiguchi, mentor japońskich polonistów, komentuje tę sytuację następująco: „Polska jest nieobecna w codziennym życiu Japonii, a język polski pozostaje w sferze abstrakcji dla japońskich studentów; to dla nich jakby jeszcze jeden nowy system matematyczny oparty na kompletnie nieznanym pewniku. Póki nie nastąpi spotkanie z Polakiem w ich życiu osobistym, póki nie przyjadą do Polski, trudno im nawet wierzyć, że istnieją ludzie naprawdę „żyjący” tym językiem” (Sekiguchi, 2001: 64). Ta prawda staje się oczywista i bardzo mocno uświadomiona dla każdego wykładowcy, który przyjeżdża do tak odległego, a przez swą wyspowość pewnie jeszcze bardziej w skali psychicznej wyizolowanego kraju, jakim jest Japonia. Tutejsi studenci nie mają takich możliwości jak Europejscy, którzy mogą w dowolny weekend wsiąść do pociągu, czy samolotu i choć na chwilę „urealnie” sobie wizję kraju, którego języka się uczą. Nie mają też cudownej możliwości, a zarazem obowiązku, jaki mają na przykład chorwaccy studenci polonistyki, którzy przynajmniej dwa razy w ciągu studiów przyjeżdżają na dwutygodniowe warsztaty do Polski, by stworzyć odpowiednią motywację do nauki i pokonać strach językowy (zob. Kryżan-Stanojević, 2004: 95-100).

Nie mogąc zabrać studentów do pobliskiego pubu i kazać im zamawiać napoje czy dania, nie mając szans, by ośmielić ich, przełamać ich niepewność przez odbycie prostych rozmów w sklepie czy pytanie o drogę – słowem, nie dysponując tymi wszystkimi środkami, które mamy na wyciągnięcie ręki ucząc w Polsce – musiałam poszukać innych rozwiązań. Metod uruchomienia studentów, by zechcieli wypowiadać się nie tylko na piśmie, ale i w formie ustnej jest niezliczona ilość. W przypadku Japończyków najmniej inwazyjna wydawała mi się metoda obrazkowa. Od samego rozpoczęcia procesu dydaktycznego starałam się przyzwyczajać ich do pracy z obrazkami. Jest to rodzaj bezpiecznego (przynajmniej pozornie) wyrażania opinii¹. Nie muszą (przynajmniej początkowo) wyrażać swoich przekonań, coraz śmielej zaczynają używać najpierw zaproponowanych im konstrukcji językowych, by potem wyjść poza nie, w zależności

¹ Pracująca w Charkowie Sylwia Biesaga, pisze o swoich doświadczeniach w wykorzystaniu bodźców ikonicznych w nauczaniu studentów polskiego pochodzenia. I choć w tym przypadku dużo większa jest ich otwartość językowa, to nawet oni niechętnie wdają się w dyskusję. Moment większego otwarcia studentów następuje w chwili, gdy na zajęciach pojawiają się obrazy z miejsc im znanych. „Studenci odnoszą się do tego bardzo pozytywnie i często sami przynoszą pocztówki oraz własne zdjęcia zrobione w czasie pobytu w Polsce, chętnie opowiadają o swoich wrażeniach, choć w innych sytuacjach trudno ich wciągnąć do rozmowy” (Biesaga, 2005: 519).

od tematyki obrazka wzbogacają swoje słownictwo. Ćwiczą porównania niezbędne do opisu czy konstrukcje gramatyczne potrzebne do wyrażenia opinii zarówno na prostym poziomie deklinacji i koniugacji, jak również – w późniejszych etapach – na poziomie składni.

Pracę z obrazkami zaczynałam od podstaw znanych wszystkim: pokazywania kolorów, miejsc, nazw zawodów, jedzenia, obrazowania przymiotników. Zaznajomieni z pracą z obrazkami od samego rozpoczęcia nauki, studenci reagowali coraz bardziej spontanicznie na kolejne przynoszone im obrazki. Początki były łatwe, jak choćby ułożenie krótkiej historii o osobie, która widnieje na obrazku, wymyślenie jak ma na imię, skąd jest, czym się zajmuje. Te najprostsze nawet historyjki dają uczącemu się przekonanie o bardzo szybkim uzyskaniu samodzielności komunikacyjnej, o możliwości zbudowania czegoś, co wychodzi poza poziom zdania już po kilku zaledwie lekcjach. Wraz z przyrostem wiedzy gramatycznej i słownictwa przychodziły trudniejsze zadania. Studenci byli w stanie nie tylko nazwać postaci, ale też powiedzieć, gdzie są, co robią, co jedzą, jak są ubrane itp. Już w tym momencie dostrzegłam zasadniczą różnicę między studentami, którzy z metodą pracy z obrazkami nie zetknęli się wcześniej, a tymi, którzy z obrazkami pracowali od początku. Różnica polegała nie na stopniu znajomości potrzebnych do opisu konstrukcji czy leksyki, lecz na stopniu otwarcia się na pracę z konkretnym bodźcem ikonycznym. Studenci, którzy na drugim czy trzecim roku zetknęli się z obrazkami po raz pierwszy, wykonywali poprawnie zlecone im zadanie, nie wychodząc w tym jednak poza schematy. W zasadzie wszystkie opisy były bardzo do siebie podobne. Natomiast studenci przyzwyczajani do tej metody pracy od początku, już po bardzo krótkim czasie (nawet jeszcze w pierwszym semestrze nauki) uruchamiali swą fantazję, by wymyślić jak najciekawsze historyjki, starali się, by nie były to już proste opisy, lecz (jeszcze nieudolnie i dysponując zbyt słabą znajomością języka) próbowali wymyślać całe historie fabularne, często o podłożu romantycznym bądź kryminalnym. Fakt ich niedostatków językowych, które są na tym etapie oczywiste, nie przeszkadzał w nabyciu pewnej śmiałości, przełamaniu barier, podjęciu próby zabawy językowej. Była to bardzo cenna dla mnie obserwacja. Z tak przygotowanymi studentami łatwiej było przejść do kolejnego etapu pracy z obrazkiem. Od prostego opisu czas było bowiem przejść do układania prawdziwych historii w oparciu o obrazek. Taką kolejność wprowadzania poszczególnych etapów pracy z obrazkiem dostosowałam do wymogów części ustnej egzaminu certyfikacyjnego z języka polskiego jako obcego. Na poziomie A jest tu głównie wymagany opis obrazka, poziom B sięga już po utworzenie historii w oparciu o obrazek, zaś na poziomie C zdający ma za zadanie dokonać analizy bodźców ikonicznych, by na ich podstawie zbudować wypowiedź na dany temat.

Przygotowanie studentów do budowania historyjki w oparciu o obrazek nie stanowiło zbyt dużego problemu. Wystarczyło uświadomić im dokładnie na czym polega zadanie, którego schemat wygląda następująco:

Co było wcześniej?

Obrazek

Co będzie później?

Na pierwszym etapie pracy punktem wyjścia był oczywiście sam obrazek i uczulenie studentów na możliwości jakie dawał. Wskazanie im, że ważne są zarówno osoby, jak i miejsca, pory roku, mimika, ubranie, wystroj wnętrza. Wycho-
dziliśmy zatem od opisu obrazka. Drugą częścią było dodanie wątku fabularnego.



Spoglądając na przedstawiony obrazek można było dojść choćby do takich wniosków: skoro na obrazku jest dwóch panów: jeden starszy, drugi młodszy; skoro stoją przed terminalem lotniska i mają na sobie sportowe ubrania a przy sobie duże bagaże, to co robią? Skąd się znają? Kim są dla siebie? Rodzina? Przyjaciele? Przygodni znajomi, którzy razem siedzieli w samolocie? Dlaczego zdecydowali się przyjechać? Co chcą robić? Co robią na obrazku? A co później? Gdzie pójdą? Pojadą? Co zobaczą? Jak długo będą? Kogo poznają? Jakie będą mieć przygody? Jaka pogoda? Nauczanie studentów stawiania odpowiednich pytań pozwoliło im na uruchomienie wyobraźni fabularnej i zbudowanie całej historii, której centralnym punktem było zdjęcie. Pewnym studentom przyszło to łatwo i od razu podchwycili konwencję, niektórzy – pamiętajmy, że opisywaną grupą są Japończycy – początkowo burzyli się wewnętrznie przeciwko takiemu fantazjowaniu, bo skoro nie było wiadomo czy przedstawieni na zdjęciu ludzie są ojcem i synem, czy też kuzynami, to jak można o tym mówić? A poza tym nie wiadomo czy są Niemcami czy Holendrami czy też Amerykanami? Dopiero przełamanie tendencji do pozostawiania w sferze rzeczywistości opisu tylko tego, co się z całą pewnością wie, (tu często pomocą służyło odwołanie do takich form jak manga czy anime, które w japońskiej kulturze obrazkowej odgrywają dużą rolę) pozwalało na przełamanie rezerwy. Po pokonaniu tej bariery sprawa była prosta. Należało

jedynie zwrócić uwagę na zachowanie odpowiednich proporcji w budowaniu historii. Niedopuszczalna była bowiem konstrukcja w jakiś sposób „kulawa”, w której część poprzedzająca zdjęcie była bardzo długa, opis zdjęcia krótszy od niej znacznie, a zakończenie potraktowane zupełnie po macoszemu. Często błędami były też rozbudowane części fabularne i szczątkowy opis obrazka lub bardzo rozbudowany opis obrazka poprzedzony zaledwie dwoma zdaniami wstępu i takim samym zakończeniem. Dopiero po złożeniu w całość tych elementów zaczęły powstawać spójne, ciekawe, umiejętnie skomponowane historie, których inspiracją był obrazek. W tych historiach studenci musieli już wykazać się nie tylko znajomością prostych form fleksyjnych i składniowych. Zbudowanie historii wymagało od nich świadomego użycia wszystkich czasów gramatycznych, aspektu a często nawet skomplikowanych form prefiksalnych oraz wykazania się znajomością leksyki z różnych kręgów tematycznych.

Trzeci etap pracy okazał się jednak najtrudniejszy. Tu już wychodziliśmy poza prosty opis, czy historię fabularną. Celem było bowiem połączenie dwóch poprzednich umiejętności z umietynością wnioskowania i interpretowania faktów na podstawie tego, co widzą na obrazku. Prościej było nauczyć tego studentów już przywykłych do pracy z obrazkami, jednak nawet w grupie zaawansowanej, która nie pracowała tą metodą, trudno było oczekiwać rezultatów od razu. By studenci zechcieli się otworzyć i podjąć zaproponowaną im grę nie wystarczyły proste instrukcje. Początkowo nawet na 4 roku studiów większość osób ograniczała się do opisu, nie przechodząc w ogóle do fazy analizy i wyciągania wniosków. Postanowiłam więc zacząć od metody wspólnej pracy nad obrazkiem.



W takiej sytuacji ukazanie studentom faktu, że zadanie, które mają przed sobą jest naprawdę łatwe i nie przekracza ich możliwości, że nie ośmieszają się,

wykonując je oraz że mają zarówno odpowiednie zasoby leksyki jak i wiedzę gramatyczną, okazało się podstawą. Rozpoczęliśmy ponownie od stawiania pytań. Na tablicy wypisałam najprostsze pytania: Kto? Gdzie? Kiedy? Dlaczego? Wzbudziło to rozbawienie wśród studentów 4 roku (niektórzy spoglądali na mnie nawet z pobłażliwością: jak ktoś może im zadawać tak proste pytania). Pytania wydawały się proste, więc poprosiłam, żeby na nie odpowiedzieli. Odpowiedzi jednak okazały się po raz kolejny sztandarowe i nie wychodzące poza schematy. Poprosiłam więc o to, by doprecyzowali postawione pytania i dopisali je na tablicy. Wszystkie informacje, które chcą podać musiały być jednak oparte o jakieś przesłanki widoczne na analizowanym zdjęciu. Nie można było wykorzystywać fantazji, a jedynie stawiać hipotezy oparte o fakty. Nie budowaliśmy już wymyślonej historii tylko analizowali konkretne przedstawienie i wyciągali z niego wnioski. Do przedstawionego tu obrazka zadano następujące pytania.

Kto: Kim są te kobiety? Jakie relacje je łączą? Ile mają lat? Czy pracują zawodowo? Co wskazuje na to, że ewentualnie nie pracują? Ich charakter? Nastawienie do siebie nawzajem? Skąd wiemy, że są sympatyczne? Jak są ubrane? Jakie mają fryzury? Jak siedzą?

Gdzie: Dom czy mieszkanie? Jakie pomieszczenie? Czyje to mieszkanie? Kto w nim mieszka? Czym się interesuje osoba, która tam mieszka? Czy aparaty fotograficzne w szafce wskazują na fotografa czy na osobę, która kolekcjonuje aparaty? Czyjego autorstwa są zdjęcia na ścianie? Co one mówią o osobie tam mieszkającej? Jaki jest wystrój wnętrza?

Kiedy: Jaka pora roku? Jaka pora dnia? Czy o porze dnia możemy wnioskować z refleksów światła odbitych w antyramach, w które oprawione są zdjęcia? O czym informuje świeczka na stole?

Dlaczego: Co robią w tym miejscu? Z jakiej okazji się spotkały? Czy ich ubrania wskazują na okazję uroczystą? Co jedzą? W jakich krajach je się takie potrawy? Przy jakich okazjach? Dlaczego na stoliku jest więcej nakryć niż osób widocznych na zdjęciu?

Dopiero po tak zadanych pytaniach można było przystąpić do analizy obrazków. Nie od razu jednak udawało się studentom zwrócić uwagę na tyle elementów opisywanego świata, ile bym chciała. Często oddawałam prace do poprawy z prośbą o uzupełnienie jej o dopisane przeze mnie pytania, jak to miało miejsce w poniższym przypadku. W przedstawionej pracy został zachowany oryginalny zapis, bez korekty błędów ani gramatycznych, bo nie naszym zadaniem jest tu określenie rodzaju błędów, ani leksykalnych, choć często i takie mają miejsce, ani też ortograficznych czy interpunkcyjnych. Celem przedstawienia tekstu bez korekty jest chęć pokazania jego autentycznego brzmienia i charakteru. Zachowany został też podział na akapity.

Sala drogiego hotelu.

Oficjalne przyjęcie wieczorne zorganizowane przez ambasadę z jakiejś okazji.

Niewiadomo jaka tu jest pora roku.

Szwedzki stół. W obrazku widać właśnie stół warzywny. Tam są winogrona, truskawki, mandaryny, melony, sery, i jogurt.

Przedstawiciele każdej ambasady zaproszeni na przyjęcie. Z wizytówki można się dowiedzieć, kto jakie państwo reprezentuje.

Przyjęcie w samym trakcie.

Rozmawiają, biorąc sobie desert.

Ubrany w garnitur pan pyta swoją koleżankę: „gdzie jest ciastka?” I ona ukazuje na inny stół.



Do tego tekstu zostały zadane dodatkowo pytania:

1. Co jest na pierwszym planie, co na drugim?
2. Co jest w tle?
3. Jak jest ubrana większość gości?
4. Co robi pani za kwiatami na stole?

Celowo zachowany został oryginalny podział na akapity, zwłaszcza w pierwszej wersji, gdyż wskazuje on wyraźnie na brak spójności wypowiedzi. To nie ciągly opis, ale oderwane od siebie zdania. W wersji poprawionej nie są już to zdania, ale tekst, zaś podział na większe całości wskazuje wyraźnie na lepsze zrozumienie wykonywanego zadania, gdyż wyszczególnione części łączą się ze sobą w logiczną całość.

*Na pierwszym planie obrazku są kobieta z talerzem, która jest ubrana w czerwony kostium. I jeszcze są dwie rozmawiające osoby – kobieta i mężczyzna. Oni są też ubrani po-
rządnie.*

Na drugim planie są też dwie osoby, biorące sobie ser. Pan z szklanką wina jest ubrany w kostium, a pani w sukienkę wieczorną. W tle jest wielu ludzi, rozmawiających się kilkoma grupami. Oni są też ubrani w kostium. Można powiedzieć, że odbywa się impreza oficjalnego charakteru w dużej sali, może hotelu drogiego. W tle jeszcze widać stopni i parter. Na stole są owoce, desery i sery. Jeszcze stoją kwiaty. Głównie róży i orchidea.

Opis został poprawiony, uwzględniono więcej detali, ale wciąż za mało wnioskowania i analizy wynikających z obrazka faktów.

Dla porównania przytoczę pracę spełniającą te wymagania w znacznie większej mierze, dużo bardziej dokładną, logicznie ułożoną, w której widać wypływającą z przeprowadzonego opisu interpretację omawianego zdjęcia. Nie jest też rozdrobniona na wiele oderwanych od siebie zdań, lecz ma obszerniejsze, stanowiące całości akapity.



Na tym zdjęciu widzę dużo ludzi. Mi się wydaje, że jest na lotnisku albo na dworcu.

Na pierwszym planie jest trzech ludzi. Po prawej stronie stoi jeden mężczyzna, a po lewej z niego stoją dwie kobiety. Wszyscy z nich wyglądają z Europy. Ten mężczyzna ma duży bagaż na ramieniu i nad nim leży beżowa kurtka. Ma na sobie sportowe ubranie, ciemny brązowy podkoszulek. A ta kobieta, która stoi w środku nich też ma duży bagaż. Jest ubrana w czarne praktyczne ubranie. Ma okulary. A inna kobieta po lewej stronie z niej ma trochę długie blond. Ma na sobie niebieską kurtkę, czarne spodnie i jasnoczerwona torebkę. Pokazuje coś różowego, a mi się wydaje, że to jest bilet.

Na drugim planie za nimi siedzi bardzo wielu ludzi na rzędach krzeseł. Większość z nich wygląda według mnie Azjatem, bo ma ciemne lub czarne włosy. Myślę, że siedząc tam, oni czekają na czas wyjazdu samolotu albo pociągu. Moim zdaniem jest tam gdzieś w Azji.

W głębi są okna, a po lewej stronie są ekrany. Przez okna widać ciemne niebo, a we wnętrzu świeci światło, więc można powiedzieć, że jest w nocy albo wczesnie rano. Widzę wiele osób, które ubiera się w kurtkę z długimi rękawami, a tylko ten mężczyzna jest ubrany z krótkimi rękawami. Z tego myślę, że jest na wiosnę albo na jesień. A oni wyglądają jak przed chwilą przyjechali do tego kraju, bo chyba oni są trochę zmęczeni i na rękach nie mają pamiątki. Sądzę, że ich podróż dopiero się zaczyna.

W tej pracy widać dużo większą samodzielność w wyciąganiu wniosków, podkreślanie własnej opinii. Pojawiają się formuły typu: „wydaje mi się, że”, „według mnie”, „myślę, że”, „moim zdaniem”, „można powiedzieć”, „sądzę,

że”, a nawet niepoprawne „z tego myślę” zamiast z tego wnioskuje, które są dowodem na poprawne przeprowadzenie analizy obrazka i wyciągnięcie z niej odpowiednich wniosków. Tak skomponowana praca, niezależnie od tego, czy będzie wypowiedzią, czy też pracą pisemną, ukazuje już znacznie wyższy stopień opanowania języka przez studenta.

Wydaje się, że warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jeszcze jeden element. Pojawiające się pod koniec tekstu sformułowanie: „i na rękach nie mają pamiętki” może być niejasne dla Europejczyków. Jednak wnioskowanie było jak najbardziej poprawne dla Japończyka. Argument, że turyści dopiero wyruszają w podróż, bo nie mają w rękach prezentów jest logiczny w kulturze japońskiej, w której osoby wyjeżdżające w podróż mają niejako „obowiązek” przywieźć swym najbliższym i współpracownikom w firmie drobne upominki (*omiyage*), najczęściej są to wyprodukowane w danym miejscu słodczyce lub przekąski, a osoby skądś wracające często dźwigają specyficzne papierowe torby z prezentami. Dlatego też japoński student widząc taki obrazek, jest w stanie wywnioskować z niego to, że podróżni dopiero są u progu przygody, bo nie widzi w ich rękach upominków. I w tym miejscu okazuje się niezbędną kompetencja socjokulturowa. Tym razem kompetencja socjokulturowa nauczyciela, który musi umieć rozszyfrować taki tok myślenia i ocenić go jako poprawną analizę sytuacji. Ale to już początek zupełnie innej historii...

BIBLIOGRAFIA

- Biesaga, S. 2005. „Zastosowanie audiowizualnych środków dydaktycznych w nauczaniu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych na Wschodzie” (w) Garncarek, P. (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa: Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum.
- Czechowska, A. 1992. *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, (w) Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Wrocław: Wydawnictwo WTN : 13-21.
- Kryżan-Stanojević, B. 2004. *Warsztaty językowe w terenie jako strategia dydaktyczna na studiach polonistycznych w Zagrzebiu* (w) Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja ...* Wrocław: Wydawnictwo WTN: 95-100.
- Paulston, Ch.B. 1992. *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*, Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
- Sekiguchi, T. 2001. *Revolucja technologii informacyjnej w kontekście studiów polonistycznych w Japonii* (w) Cudak, R. i J. Tambor (red.) *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 61-69.
- Szykuła, I. 2004. „Aby język giętki wyraził wszystko, co pomyśli głowa...”, czyli kilka słów o zajęciach konwersacyjnych (w) Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Wrocław: Wydawnictwo WTN: 61-67.

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę (nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę /nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data / podpis

Składka członkowska za rok 2010 wynosi 20 zł dla doktorantów i studentów,
40 zł dla nauczycieli, 80 zł dla członków zbiorowych.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>